

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JANAINA PIGOSSO EBERLE

**MUDOU O CURRÍCULO, E AGORA? UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO
DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA ESCOLA-
PILOTO DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ-SC**

CHAPECÓ

2024

JANAINA PIGOSSO EBERLE

**MUDOU O CURRÍCULO, E AGORA? UM ESTUDO SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO
DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DE UMA ESCOLA-
PILOTO DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ-SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

CHAPECÓ

2024

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Eberle, Janaina Pigosso

MUDOU O CURRÍCULO, E AGORA? UM ESTUDO SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DE UMA ESCOLA-PILOTO DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ-SC /
Janaina Pigosso Eberle. -- 2024.

126 f.

:

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2024.

1. Novo Ensino Médio. I. Universidade Federal da
Fronteira Sul. II. Título.

JANAINA PIGOSSO EBERLE

**MUDOU O CURRÍCULO, E AGORA? UM ESTUDO SOBRE A
IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA CURRICULAR DO ENSINO MÉDIO A
PARTIR DE UMA ESCOLA-PILOTO DO MUNICÍPIO DE CHAPECÓ-SC**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Este trabalho foi defendido e aprovado pela banca em 12/12/2024

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **CLAUDECIR DOS SANTOS**
Data: 04/02/2025 11:04:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Claudecir dos Santos – UFFS Orientador

Documento assinado digitalmente
 **MARIA SILVIA CRISTOFOLI**
Data: 06/02/2025 10:37:21-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Maria Silvia Cristofoli – UFFS
Avaliadora

Documento assinado digitalmente
 **ISAURA MONICA SOUZA ZANARDINI**
Data: 05/02/2025 11:21:58-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof.^a Dr.^a Isaura Monica Souza Zanardini – UNIOESTE
Avaliadora

Dedico esse trabalho a minha Mãe Janete!

AGRADECIMENTOS

Primeiramente a Deus por interceder e cuidar de mim em todos os momentos desse processo.

A minha colega e amiga Bruna, que me incentivou e me ajudou a ingressar no Mestrado em Educação da UFFS.

A minha maior incentivadora, a minha amada mãe, Janete, que sempre esteve ao meu lado. Agradeço tudo que você fez por mim, especialmente nesse tempo em que me dediquei ao mestrado. Você é minha maior referência de luta, dedicação e fé.

Ao meu orientador, que acreditou nessa pesquisa e me guiou nesse processo, com tranquilidade, paciência e atenção. Serei para sempre grata a ti professor Dr^o Claudécir dos Santos!

A todos os professores(as) do programa de pós-graduação do Mestrado em Educação da UFFS, por todo o conhecimento compartilhado através das aulas. Especialmente a professora Dr^a Camila Caracelli Scherma, por quem eu desenvolvi um imenso carinho.

A professora Dr.^a Maria Silvia Cristofoli com quem aprendi muito sobre políticas públicas educacionais nas aulas e que fez parte da banca de qualificação e defesa do trabalho juntamente com a professora Dr.^a Isaura Monica Souza Zanardini. Ambas contribuíram imensamente na construção dessa pesquisa, a partir dos seus primorosos comentários e correções.

Aos colegas de turma, todos (as) foram da alguma forma importante nesse processo. Especialmente a Camila, que me ouviu e me ajudou muito.

Aos meus colegas de trabalho, especialmente aqueles que foram sensíveis e compreensíveis comigo nesse processo. Especialmente a Carla que sempre me ajudou com trocas de aulas, trocas de horários e foi compreensível nos meus momentos de vulnerabilidade física e emocional. Ao Adilson e o Osmar, que mesmo tendo prioridade, deixaram o caminho livre para que eu pudesse usufruir de alguns meses de licença prêmio, o que, sem sombra de dúvidas, contribuiu muito para o desenvolvimento dessa pesquisa. E a Andressa que sempre me acolheu, me ouviu e me ajudou.

Aos meus alunos(as) queridos(as), que nesse tempo não tiveram as aulas mais elaboradas do mundo. Vocês são a razão da minha existência enquanto professora.

Ao Leonardo, meu namorado querido que sempre me apoiou e me ajudou.

E a todos os profissionais incríveis que encontrei na escola em que a pesquisa de campo foi realizada. Vocês são inspiradores!

Sem dúvidas o caminho seria muito mais árduo sem o apoio de todos vocês, para sempre serei grata!

Ah... se um dia governantes
prestassem mais atenção
nos verdadeiros heróis
que constroem a nação
ah... se fizessem justiça
sem corpo mole ou preguiça
lhe dando o real valor
eu daria um grande grito
Tenho fé e acredito
na força do professor.
(Bessa,2018)

RESUMO

O tema desta pesquisa é o Novo Ensino Médio, e o objetivo central é compreender o processo de sua implementação curricular em Chapecó-SC a partir de uma escola-piloto. As discussões teóricas se inserem no campo das políticas públicas, implementação de políticas, análise de políticas e currículo, com base nos seguintes autores(as): Arretche (2001); Arroyo (2013); Draibe (2001); Kuenzer (2017); Moreira (2009); Pacheco (2000; 2021); Rua (2009); Sacristán (2000), Silva (1999), Souza (2002; 2006). Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2004). O *corpus* analisado, nesta pesquisa, é constituído pelos principais documentos que norteiam a reforma curricular do Novo Ensino Médio Federal e Estadual e pela pesquisa de campo, na qual foram realizadas observações do cotidiano da escola e entrevistas semiestruturadas com os professores. Os dados provenientes das entrevistas foram analisados com base na Análise de Conteúdo de Bardin (2004) a partir da categorização. A reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei n.º 13.415/2017, teve impactos significativos em relação à organização e à oferta do Ensino Médio no país, o que justifica a relevância deste trabalho. A revisão bibliográfica realizada indicou várias produções acadêmicas referentes à implementação em diferentes estados, porém poucas pesquisas foram realizadas com professores que são agentes importantes da implementação dessa nova política pública. Por se tratar de uma pesquisa sobre implementação de uma política pública educacional, ela contribuirá para o debate acadêmico e para os representantes políticos, que são os formuladores das políticas, pois ela apresenta desdobramentos práticos na realidade de uma escola, resultando em um diagnóstico acerca das possibilidades e limitações da implementação do currículo do Novo Ensino Médio do estado de Santa Catarina ao qual pertence o município de Chapecó. Essa pesquisa demonstrou que problemas históricos e básicos em relação ao Ensino Médio e a educação básica ainda se perpetuam, como a falta de infraestrutura das escolas, carência na formação continuada dos professores, falta de condições de planejamento dos professores e a falta de recursos econômicos. Entre os resultados da pesquisa, destaca-se que as políticas educacionais voltadas exclusivamente para reformas curriculares não promovem transformações significativas na educação. Essas políticas, frequentemente, são implementadas com base nas interpretações e referências que os responsáveis pela implementação possuem sobre as diretrizes, bem como em função da realidade específica de cada escola.

Palavras-chave: Políticas Educacionais; Novo Ensino Médio; Reforma Curricular; Santa Catarina.

ABSTRACT

The focus of this research is the New High School, and the main objective is to understand the process of its curricular implementation in Chapecó, a municipality in the state of Santa Catarina, through a pilot school. The theoretical discussions are situated in the fields of public policies, policy implementation, policy analysis, and curriculum, drawing on the works of the following authors: Arretche (2001), Arroyo (2013), Draibe (2001), Kuenzer (2017), Moreira (2009), Pacheco (2000; 2021), Rua (2009), Sacristán (2000), Silva (1999), and Souza (2002; 2006). Methodologically, it is a qualitative study based on the Content Analysis method developed by Bardin (2004). The corpus analyzed includes key documents guiding the curricular reform of the New Federal and State High Schools and field research involving daily school observations and semi-structured interviews with teachers. The interview data were analyzed through the Content Analysis of Bardin (2004) using categorization. The High School reform, prompted by Law No. 13,415 of 2017, significantly impacted the organization and provision of High School education in Brazil, highlighting the relevance of this study. The literature review revealed various academic works on implementation in different states; however, few studies have focused on teachers, who are crucial agents in implementing this new public policy. As a study on the implementation of an educational public policy, this research will contribute to academic debate and inform policymakers, presenting practical implications within a school setting and offering a diagnosis of the possibilities and limitations of implementing the New High School curriculum in the state of Santa Catarina, where Chapecó is located. This research demonstrated that historical and fundamental issues concerning High School and basic education persist, such as inadequate school infrastructure, insufficient continuous teacher training, lack of planning conditions for teachers, and limited financial resources. Thus, educational policies focusing solely on curriculum reform do not bring about significant transformations in education. Instead, they end up being implemented based on the references that the implementers have about the policy and according to the reality of the school.

Keywords: Educational Policies; New High School; Curricular Reform; State of Santa Catarina.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1– Dissertações e Teses sobre o Novo Ensino Médio	17-18
Quadro 2 – Síntese das escolhas metodológicas das Dissertações e Tese	19
Quadro 3 – Artigos Estudados.....	20
Quadro 4 – Síntese das abordagens metodológicas dos artigos estudados	21
Quadro 5 – Categorias de análise dos dados	24
Quadro 6 – Principais Reformas e Marcos Legais do Ensino Médio no Brasil a partir de 1930	27-28
Quadro 7 – Organização do Novo Ensino Médio.....	37
Quadro 8 – Portarias, Resoluções e Projeto de Lei relacionados à Lei n.º 13.415/2017.....	38-42
Quadro 9 – Currículo do Novo Ensino Médio do Território Catarinense	56-57
Quadro 10 – Principais alterações na Base Comum Curricular e no Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio diurno em Santa Catarina a partir de 2024.....	66-68
Quadro 11 – Principais alterações na Base Comum Curricular e no Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio noturno em Santa Catarina a partir de 2024.....	70
Quadro 12 – Roteiro das entrevistas.....	76-77

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado da Consulta Pública da Medida Provisória n.º 746/2016	34
Gráfico 2 – Idade dos Entrevistados.....	77
Gráfico 3 – Nível de formação dos entrevistados	78
Gráfico 4 – Tempo de serviço na escola.....	78
Gráfico 5 – Carga horária de trabalho na escola	79
Gráfico 6 – Componentes curriculares que os professores atuam ou já atuaram	79

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Organização curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina	58
Figura 2 – Matriz A do currículo do Novo Ensino Médio de Santa Catarina	60
Figura 3 – Matriz B do currículo do Novo Ensino Médio de Santa Catarina	61
Figura 4 – Matriz C do currículo do Novo Ensino Médio de Santa Catarina	62
Figura 5 – Matriz diurna do Novo Ensino Médio em SC a partir de 2024	65
Figura 6 – Matriz curricular em tempo Integral no Novo Ensino Médio em Santa Catarina a partir de 2024.....	68
Figura 7 – Matriz curricular do Novo Ensino Médio noturno em Santa Catarina a partir de 2024	69

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
APOIA	Programa de Combate à Evasão Escolar
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CEE	Conselho Estadual de Educação.
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
CBEMTC	Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
CONSED	Conselho Nacional de Secretários de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
CEENSI	Comissão Especial Destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IBOPE	Instituto Brasileiro de Opinião Pública e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PNE	Plano Nacional de Educação
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
ProBNCC	Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular
ProNem	Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SESI	Serviço Social da Indústria
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

SUMÁRIO

SUMÁRIO	14
1 INTRODUÇÃO	15
2 O ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA E PRINCIPAIS REFORMAS	26
2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI N.º 13.415/2017: UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL EM ANÁLISE	30
2.1.1 Problematização em relação à aprovação da lei n.º 13.415/2017	42
3 DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO	48
3.1 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO CATARINENSE	55
3.1.1 As mudanças no currículo e a inserção do ensino híbrido	63
4 A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS	72
4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA-PILOTO DE CHAPECÓ.....	75
4.2 ENTREVISTAS: PROCESSO DE SÍNTESE, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISES	80
4.3 CORRELAÇÃO DAS CATEGORIAS ANALISADAS	106
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS	117

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio é a etapa final da Educação Básica, direito público subjetivo de todo cidadão brasileiro. Todavia, a realidade educacional do País tem mostrado que essa etapa representa um gargalo na garantia do direito à educação. Para além da necessidade de universalizar o atendimento, tem-se mostrado crucial garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas demandas e aspirações presentes e futuras. (BNCC, 2018, p. 461).

O Ensino Médio no Brasil é historicamente marcado por reformas que, muitas vezes, são impulsionadas pelos resultados insatisfatórios que apresenta, além das disputas contínuas sobre sua finalidade. Os movimentos que resultaram nas últimas reformas iniciaram-se em 2012, no governo da presidente Dilma Rousseff, com a criação de uma comissão na Câmara dos Deputados Federais, em Brasília, encarregada de realizar estudos para a reformulação do Ensino Médio. Esse processo culminou na proposição do Projeto de Lei n.º 6.840/2013, que previa alterações na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a instituição da jornada em tempo integral no Ensino Médio.

A reforma ganhou força em 2016 com o impeachment da presidente Dilma Rousseff e a ascensão de seu vice, Michel Temer, à presidência do Brasil. Ao assumir o cargo, Michel Temer acelerou o processo de aprovação da reforma do Ensino Médio, pois seu governo tinha interesse em aprovar diversas pautas neoliberais, dentre elas, a reforma do Ensino Médio. Sem promover um amplo debate com diferentes entidades e sociedade civil, a reforma foi retomada por meio da Medida Provisória n.º 746/2016, resultando na aprovação da Lei n.º 13.415/2017.

O Ministério da Educação (MEC) promoveu uma ampla campanha publicitária na televisão e na internet sobre as mudanças no Ensino Médio. Em uma das propagandas, que buscava esclarecer dúvidas sobre o Novo Ensino Médio, a primeira frase do vídeo¹ era: “Novo Ensino Médio, aprovado por 72% dos brasileiros, segundo pesquisa IBOPE”. A propaganda² focava nas mudanças que ocorreriam, e adolescentes representando o papel de alunos realizavam perguntas. Um deles questiona: “Vou continuar estudando Geografia, História e Filosofia?”. A resposta é: “Claro, a Base Nacional Comum Curricular contemplará tudo isso”. O aluno então pergunta: “Vou poder escolher uma área do conhecimento?”. E a resposta é: “Vai, sim. Uma parte do currículo será obrigatória, e a outra parte você escolhe”. O principal *slogan* do MEC era que o Novo Ensino Médio atenderia às expectativas dos jovens,

¹ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>

² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>

fortalecendo o protagonismo juvenil e possibilitando a escolha do Itinerário Formativo que desejassem cursar.

A aprovação da Lei n.º 13.415/2017 repercutiu em todo o país e gerou mobilizações populares que questionavam diversos pontos da reforma, especialmente a não obrigatoriedade de componentes curriculares como Sociologia, Filosofia, Educação Física e Arte. Essas discussões chegaram às escolas, gerando inúmeras incertezas no contexto escolar. Professores, diretores, equipes pedagógicas e até alunos questionavam: Como seria o novo formato? O que mudaria na escola e nas aulas?

Atuo no magistério estadual de Santa Catarina há mais de seis anos e, como professora exclusivamente do Ensino Médio, vivencio os questionamentos sobre os baixos índices de desempenho, o alto índice de evasão, as disputas em relação à finalidade dessa etapa da educação e participei das mudanças promovidas pela Lei n.º 13.415/2017. Essas vivências reforçaram meu interesse em tornar o Ensino Médio o foco da minha pesquisa ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, na linha de pesquisa em Políticas Educacionais.

A reforma do Ensino Médio, promovida pela Lei n.º 13.415/2017, trouxe mudanças significativas, principalmente no currículo e na carga horária. Em geral, “os currículos do Ensino Médio deverão considerar a formação integral do aluno, voltando-se para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais” (Brasil, 2017). Em tese, o objetivo era reduzir a evasão e melhorar os índices de avaliação, oferecendo aos estudantes a possibilidade de escolherem áreas de estudo de acordo com seus interesses e projetos de vida. A lei também prevê a ampliação da carga horária mínima anual de 800 horas para 1.400 horas, com os sistemas de ensino devendo ofertar, no mínimo, 1.000 horas anuais no prazo de cinco anos após a publicação da lei.

A partir da aprovação da Lei n.º 13.415/2017, iniciou-se uma correlação de forças entre o Governo Federal, o Ministério da Educação, o Conselho Nacional de Educação, as Secretarias Estaduais de Educação e as Unidades Escolares para a aplicação da referida lei e para os entes federados elaborarem seus próprios currículos, considerando que, desde sua implementação, o “Novo” Ensino Médio foi alvo de críticas e contestações. Em 2023, no início do mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituída uma consulta pública sobre o Novo Ensino Médio. O resultado dessa consulta indicou uma série de falhas. Assim, o governo propôs o Projeto de Lei n.º 5230/2023, que prevê novas alterações nessa etapa de ensino. Após a tramitação necessária, o projeto resultou na aprovação da Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, que reestrutura o Ensino Médio a partir de 2025.

O Ensino Médio, portanto, encontra-se novamente no centro das disputas políticas e sua identidade, finalidade, organização, currículo e carga horária passarão por novas modificações. A efervescência dessa temática indica a relevância do estudo proposto, que oferece um diagnóstico da realidade de uma escola-piloto³, em relação ao processo de implementação do currículo do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina, a partir da Lei n.º 13.415/2017.

A fim de conhecer quais debates acadêmicos estavam sendo produzidos sobre a implementação do Novo Ensino Médio desde a aprovação da Lei n.º 13.415/2017, foi realizado um levantamento que iniciou em janeiro de 2023 por meio de buscas no portal de periódicos da CAPES, a partir da palavra-chave “Novo Ensino Médio”, com filtro para dissertações e com recorte de tempo de 2017 a 2023, e o resultado foi de sete dissertações. Ao realizar uma análise a partir dos resumos dos trabalhos, entendeu-se que essas dissertações não possuíam proximidade com os interesses deste estudo. Dessa forma, novas buscas foram realizadas, também no portal de periódicos da CAPES, a partir das palavras-chave: “Novo Ensino Médio” e “percepções dos professores”, com filtro para dissertações e com recorte de tempo de 2017 a 2023. O resultado foi de três dissertações, que também não tinham proximidade com os interesses que se tinha para essa pesquisa. Dessa forma, foram iniciadas buscas em repositórios e bibliotecas *online* de Universidades Públicas do Brasil, federais e estaduais. O objetivo era encontrar pelo menos uma dissertação por região do Brasil. Logo, foram selecionadas dissertações que analisam a reforma do Ensino Médio e a implementação ou a percepção dos professores, aproximando-se, então, dos objetivos desta pesquisa. Os critérios de exclusão nesse processo de filtro, foi em relação a dissertações que não possuíam como centralidade a reforma curricular do Ensino Médio promovida pela Lei 13.415/2017 ou a sua implementação. Uma tese foi encontrada, ainda no processo de escrita do projeto para o processo seletivo de ingresso no Mestrado, no repositório da Universidade Federal de Santa Maria, e possui total importância na construção dos primeiros passos desta pesquisa. Cabe ressaltar que as dissertações e a tese estudadas, representam uma amostra e não a totalidade. Esse levantamento não possuía objetivos quantitativos, mas, sim, compreender e analisar as produções acerca dessa temática. A leitura das dissertações e da tese foi um primeiro estudo sobre a temática, e elas são apresentadas no Quadro 1 a seguir:

Quadro 1– Dissertações e Teses sobre o Novo Ensino Médio

Modalidade	Instituição	Título do trabalho	Autor	Ano
------------	-------------	--------------------	-------	-----

³ Escola-piloto refere-se ao fato de ser uma das primeiras escolas do município de Chapecó-SC, a implementar o novo Ensino Médio.

Dissertação	Universidade Federal de Uberlândia	A implantação da Reforma do Ensino Médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais: Diretrizes e práticas	Beatriz Menezes Barbosa	2019
Dissertação	Universidade Federal do Rio Grande do Sul	Os primeiros passos para a implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do RS: Projetos em Disputa	Ângela Both Chagas	2019
Dissertação	Universidade Federal do Oeste do Pará	Programa de fomento à educação integral no Ensino Médio: Análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA	Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós Sousa.	2019
Dissertação	Universidade de São Paulo	A escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415, 2017): de que falam os estudantes e o MEC?	Elisa Maria Machado Zamat	2020
Dissertação	Universidade Federal da Grande Dourados	Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul: Materialização da Lei n.º 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do município de Dourados-MS	Maria de Lourdes Ferreira de Macedo Lopes	2021
Dissertação	Universidade Federal do Paraná	A Reforma do Ensino Médio: Do projeto de Lei n.º 6.840/2013 à Lei n.º 13/415/2017	Alana Bueno Lemos	2021
Dissertação	Universidade Estadual do Ceará	O que o Novo Ensino Médio tem de Novo? Reflexões sobre a autonomia e a organização curricular	Yara Marques Lima	2022
Dissertação	Universidade do estado do Rio de Janeiro	A contrarreforma atual do Ensino Médio: um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro	Barbara Bueno de Castro Silva	2022
Tese	Universidade Federal de Santa Maria	Desafios e possibilidades para implementação do Novo Ensino Médio em Escolas Públicas da Região de Santa Maria/RS	Liane Nair Much	2021

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Com base nas leituras e análises das dissertações, foi possível estabelecer alguns filtros e chegar a algumas considerações quanto à metodologia empregada e quanto aos recursos para a recolha de dados, que são apresentados no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2 – Síntese das escolhas metodológicas das Dissertações e Tese

Abordagem Metodológica	Recolha dos dados	Número de dissertações/tese
Qualitativa-quantitativa (1)	Dados Estatísticos sobre o Ensino Médio – Censo	1
Qualitativa (8)	Análise documental/ legislação	9
	Análise de notícias	1
	Grupo focal	1
	Entrevistas semiestruturadas	2
	Formulário <i>online</i>	1
	Observação	2

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As pesquisas que possuem abordagem metodológica qualitativa aparecem em maior número. Em uma amostra de 9 pesquisas, todas utilizam essa abordagem. Os instrumentos para recolha dos dados são variados. A análise documental aparece em todas as pesquisas como fonte de dados, e a entrevista semiestruturada se repete em duas pesquisas.

Analisando as produções segundo as abordagens propostas, é possível perceber que todas as dissertações, assim como a tese, realizam uma análise da legislação do Novo Ensino Médio, tendo em vista que a Reforma ocorre a partir da Lei n.º 13.415/2017. Ou seja, ela é o ponto de partida de todas as pesquisas, bem como portarias e resoluções que também envolvem a reforma.

Considerando que os estados são responsáveis pela organização do seu currículo, a implementação do Novo Ensino Médio e os desdobramentos da lei na realidade dos estados são temas frequentes nas dissertações analisadas. Chagas (2019) realiza uma análise da implementação do Novo Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul, com foco nos projetos em disputa. Já Lopes (2021) analisa a reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul e como ocorre a materialização da Lei n.º 13.415/2017 nas Escolas-Piloto do Município de Dourados-MS. Silva (2022), por sua vez, realiza uma análise da implementação do Novo Ensino Médio no estado do Rio de Janeiro, e Much (2021) tem como foco a implementação do Novo Ensino Médio no estado do Rio Grande do Sul nas escolas-piloto do município de Santa Maria-RS. Por fim, a implementação do Ensino Médio Integral, a partir da Lei n.º 13.415/2017, é objeto de estudo de Sousa (2019), com foco no município de Santarém-PA, a partir de duas escolas-piloto.

Outras abordagens em relação ao Novo Ensino Médio também foram encontradas nas pesquisas analisadas, como o trabalho pedagógico, que é objeto de estudo de Barbosa (2019),

que realiza uma pesquisa documental e analisa os documentos que embasam o trabalho dos professores no Novo Ensino Médio, com foco para o estado de Minas Gerais. A autonomia dos estudantes aparece na pesquisa de Lima (2022), que realiza uma análise documental para compreensão de como o conceito de autonomia dos estudantes aparece na legislação do Novo Ensino Médio. Já Zamat (2020) teve como foco a análise das propagandas do Ministério da Educação (MEC) sobre o Novo Ensino Médio e realizou um grupo focal para coleta de dados e análise acerca das concepções dos alunos sobre o Novo Ensino Médio no estado de São Paulo.

Buscas em relação a artigos também foram realizadas no portal de periódicos da CAPES e em revistas indexadas ao Portal da CAPES a partir das palavras-chave: “Ensino Médio” e “perspectivas dos professores”, com filtro para artigos e com recorte de tempo de 2017 a 2023. O resultado foi de 89 artigos, dos quais foram selecionados 5, os que mais se aproximam das aspirações desta pesquisa. São os seguintes:

Quadro 3 – Artigos Estudados

Local de Publicação	Título do Trabalho	Autores(as)	Ano
RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Reformas, docência e violência curricular: Uma análise a partir do “Novo Ensino Médio”	Éder da Silva Silveira; Monica Ribeiro da Silva; Falconiere Leone Bezerra de Oliveira	2021
Atos de Pesquisa em Educação	Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da rede estadual de educação da supervisão regional de Joaçaba-SC	Alessandra Nichele Magro; Eliane Saete Filippim; Marcio Giusti Trevisol	2022
Revista Educação em Foco	Desafios da implementação do Novo Ensino Médio: O que dizem os professores	Tamires Silva da Silva; Roberta Pasqualli; Marizete Bortolanza Spessatto	2023
PERSPECTIVA: Revista do Centro de Ciências da Educação	Avaliação da percepção dos professores de escolas estaduais pertencentes à coordenadoria regional de educação de Criciúma sobre o novo Ensino Médio	Bruna Corrêa Francisco; Edison Uggioni; Kristian Madeira	2023
Educação: Revista do centro de educação UFSM	Os professores diante do novo Ensino Médio: relações externas de mudança e trabalho docente.	Carina Tonieto; Altair Alberto Fávero; Junior Bufon Centenaro; Chaiane Bukowski; Caroline Simon Bellenzier	2023

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

As abordagens metodológicas e os instrumentos de recolha dos dados empregados para a realização dos artigos estudados são apresentados no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Síntese das abordagens metodológicas dos artigos estudados

Abordagem Metodológica	Fonte de Dados	Número de Artigos
Qualitativo-quantitativo (1)	Formulário online	1
Qualitativo (4)	Análise documental/legislação	2
	Entrevistas semiestruturadas	3
	Grupos focais	1
	Formulário <i>online</i>	2
	Questionário estruturado	1

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Na produção dos artigos, também predominou a abordagem qualitativa, presente em todos textos, e a entrevista semiestruturada para a recolha dos dados, aparecendo em 3 dos 5 estudos analisados.

Analisando as produções segundo as abordagens propostas, a implementação do Novo Ensino Médio e a percepção dos professores ganha destaque nesses artigos, com foco em diferentes entes federados. Algumas dessas produções possuem como *locus* o estado do Rio Grande do Sul como o artigo de Silveira, Silva e Oliveira (2021), que realizaram uma análise da implementação do Ensino Médio a partir da percepção dos professores em duas escolas-piloto do Governo Federal e em uma escola privada do Rio Grande do Sul (o município não foi especificado pelos autores).

Na mesma linha de estudo podemos destacar os autores Silva, Pasqualli e Spessatto (2023) e Tonieto, Fávero, Centenaro, Bukowski e Bellenzier (2023), que também analisaram a implementação do Novo Ensino Médio no Rio Grande do Sul. Outras produções tem como foco o estado de Santa Catarina, com ênfase na implementação e na percepção dos professores desse estado, como os trabalhos de Magro, Filippim e Trevisol (2022), que analisaram a implementação por meio da percepção dos professores na cidade de Joaçaba, e Uggioni e Madeira (2023), que também discutem a percepção dos professores sobre o Novo Ensino Médio, mas na cidade de Criciúma.

A leitura tanto das dissertações, da tese e dos artigos, além de possibilitar um panorama acerca dos debates acadêmicos sobre a reforma do Novo Ensino Médio e a implementação em alguns entes federados, serviu como base para a construção desta pesquisa e possibilitou inspirações para as escolhas realizadas em relação às discussões teóricas, organização do trabalho, escrita, metodologia e recolha de dados. É possível perceber que os estudos de

implementação do Currículo do Novo Ensino Médio já ocorrem em diferentes regiões e Universidades do Brasil. Porém, as pesquisas com os agentes implementadores, que são os professores, ainda precisam avançar, principalmente a partir de dissertações e teses, em que aparecem em menor número.

Vale pontuar que no início desta pesquisa, a ideia inicial era investigar a percepção dos professores em relação à implementação do Novo Ensino Médio, por isso que essas primeiras buscas foram realizadas utilizando a percepção como palavra-chave. Após a qualificação e recomendação das professoras avaliadoras, os objetivos desta pesquisa foram reorganizados e a ideia de percepção dos professores foi retirada. Mas a pesquisa seguiu com o objetivo de compreender a implementação do Novo Ensino Médio em uma escola-piloto de Chapecó-SC, o que não desconsidera a importância desse levantamento que continuou sendo uma inspiração para a definição dos caminhos metodológicos deste estudo.

A problemática que guia esta pesquisa é: como ocorreu o processo de implementação curricular do Novo Ensino Médio em Chapecó-SC? O objetivo geral é compreender o processo de implementação curricular do Novo Ensino Médio em Chapecó-SC a partir de uma escola-piloto. Entre os objetivos específicos estão: a) apontar as principais mudanças curriculares decorrentes da política educacional de reforma do Ensino Médio, a partir da Lei n.º 13.415/2017; b) descrever a organização curricular do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina; c) investigar o processo de implementação da reforma curricular do Ensino Médio em uma escola-piloto de Chapecó.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa, com base na análise de conteúdo de Bardin (2004) sendo organizada em três etapas: (a) pré-análise (delimitação do *corpus* da pesquisa); (b) codificação (exploração do material); e (c) categorização (tratamento dos resultados, inferência e interpretação)

A pré-análise foi o momento de delimitação do *corpus* da pesquisa, a escolha dos documentos a serem utilizados, bem como a pesquisa de campo a ser realizada. Os principais documentos analisados nesta pesquisa foram: o projeto de Lei n.º 6.840/2013; a Medida provisória n.º 746, de 2016; a Base Nacional Comum Curricular; a Lei n.º 13.415/2017 e o Currículo do Território Catarinense, de 2020, sendo então realizada uma análise documental.

As entrevistas e as observações realizadas na pesquisa de campo, juntamente com os documentos que norteiam a reforma do Ensino Médio, compõem o *corpus* de análise desta pesquisa sob a luz das teorias sobre políticas públicas, implementação e avaliação de políticas e currículo. Através da percepção dos agentes implementadores dessa política, os quais são os

professores, esta pesquisa buscou compreender, de forma empírica, a implementação curricular do Novo Ensino Médio em Chapecó.

A pesquisa de campo, para recolha direta dos dados a partir do local onde os fenômenos ocorrem, foi uma pesquisa exploratória, tendo como principais instrumentos a observação e entrevistas semiestruturadas com objetivo de coletar uma riqueza “[...] em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas” (Bogdan; Biklen, 2006, p. 16). Esta pesquisa empírica foi realizada em uma escola-piloto pertencente à CRE (Coordenadoria Regional de Educação) de Chapecó⁴. Como o próprio nome sugere, a escola é uma pioneira na implementação do Novo Ensino Médio.

O projeto de pesquisa foi submetido ao comitê de ética da Universidade Federal da Fronteira Sul para apresentação e certificação, e foi aprovado. A numeração de identificação do parecer aprovado é a seguinte: 76043723.7.0000.5564. Esta pesquisa atende a todos os parâmetros de exigência para realização de pesquisa com pessoas no que diz respeito aos termos e esclarecimentos necessários, à preservação dos dados e ao respeito às pessoas. Além disso, ela também atendeu às exigências da Secretaria Regional de Educação para adentrar o espaço da escola.

Foram realizadas inserções na escola e observações do cotidiano da escola para identificar situações acerca da realidade dos sujeitos que podem emergir para além das entrevistas, nas vivências da rotina escolar. A observação, segundo Richardson (2012), é imprescindível na pesquisa científica, já que ela é o exame minucioso sobre um fenômeno. As observações aconteceram a partir da minha inserção na escola para realização das entrevistas. Foram várias entrevistas realizadas, em vários dias diferentes, e lugares diferentes da escola (estúdio de gravações, sala de tecnologias, laboratório maker, salas de aulas, sala da direção, sala do pedagógico e biblioteca). Circulei pela escola em vários momentos e presenciei aspectos do dia-a-dia da escola, como o intervalo escolar, o fluxo de alunos, as demandas dos profissionais da escola, e a infraestrutura. Esses aspectos observados, relacionados ao cotidiano da escola, foram descritos em momentos que foram realizadas caracterizações em relação a escola e nas análises das entrevistas.

As entrevistas foram realizadas com os professores da escola responsáveis pela implantação do Novo Ensino Médio. De acordo com Marconi e Lakatos, as entrevistas são “[...] um encontro entre duas pessoas, a fim de que uma delas obtenha informações a respeito

⁴ A Coordenadoria Regional de Educação (CRE) de Chapecó abrange escolas estaduais de Chapecó, Nova Itaberaba; Águas Frias; Guatambú; Planalto Alegre; Caxambu do Sul; Coronel Freitas; Cordilheira Alta e Nova Erechim.

de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional” (2017, p. 88).

Para a realização das entrevistas, foi utilizado um questionário com perguntas semiestruturadas com a finalidade inicial de coletar os dados de identificação dos entrevistados, sua formação e vínculo profissional e, posteriormente, com dez perguntas voltadas aos objetivos da pesquisa. O questionário foi aplicado com três professores que não fizeram parte da pesquisa, antes de ser aplicado com os professores que fizeram parte da pesquisa de fato, o objetivo foi testar a clareza das perguntas e se o mesmo correspondia aos objetivos que se prendia através dele.

Nesta pesquisa, quatro categorias de análise foram definidas *a priori*, e uma no decorrer da pesquisa. De acordo com Bardin (2004), as categorias são classes que reúnem um grupo de elementos seguindo alguns critérios, como a “exclusão mútua”, em que cada elemento não pode existir em mais de uma categoria; a “homogeneidade”, em que as categorias precisam ter o mesmo grau de relação; a “pertinência”, em que a categoria criada precisa ser adaptada ao material de análise; a “objetividade” e a “fidelidade”, quando os critérios para um índice compor uma determinada categoria devem ser definidos com clareza; e, por fim, a “produtividade”, que ocorre quando um conjunto de categorias são produtivas se fornecerem resultados férteis. As categorias definidas *a priori* para esta pesquisa são as expostas no Quadro 5 a seguir e a categoria criada no decorrer da pesquisa foi a planejamento dos professores.

Quadro 5 – Categorias de análise dos dados

Critério	Descrição
Conhecimento da política	Conhecimento da proposta do Novo Ensino Médio.
Formação	Relatos sobre a formação dos professores para implementação do Novo Ensino Médio.
Infraestrutura/materiais	Condições estruturais das escolas para implementação do Novo Ensino Médio
Possibilidades/limitações	Do currículo do Novo Ensino
Planejamento dos professores	Em relação aos componentes curriculares

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Magro, Filippim e Trevisol (2022).

Os dados provenientes das entrevistas, primeiramente, conforme indica Bardin (2004), foram organizados, preparados e transcritos na íntegra por meio de uma extensão do *Google* chamada *Colaboratory*. As entrevistas foram numeradas de 1 a 14, de forma aleatória para facilitar as análises. As respostas foram codificadas (exploradas), com base na análise de conteúdo de Bardin (2004) que afirma que essa fase consiste no tratamento do material, ou seja, é a transformação dos dados brutos do texto por recortes, permitindo uma representação do conteúdo.

Após passar por esse filtro, as respostas foram organizadas conforme a categoria correspondente e, a partir daí, as análises foram realizadas por categoria. A contagem frequencial foi utilizada nas análises para indicar a ocorrência de enunciados que apresentavam as mesmas ideias, ideias parecidas ou divergentes em relação à cada categoria. Nesse sentido, em consonância com Bardin (2004), com a categorização buscou-se fornecer uma representação simplificada dos dados brutos e, a partir dela, foram realizadas as análises que visam atender aos objetivos propostos nesta pesquisa.

Cabe pontuar que a pesquisa seguiu seu curso nos anos de 2023 e 2024, período em que o estado de Santa Catarina elaborou seu currículo com base na Lei n.º 13.415/2017, realizando algumas alterações, implementadas no início de 2024, ainda com base na mesma lei. As novas mudanças com base na Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, estão previstas para 2025.

A dissertação está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, está a introdução da pesquisa. No segundo capítulo é realizada uma retomada histórica das principais reformas no Ensino Médio, a partir dos autores Romanelli (1986), e Corti (2023), além de uma análise crítica da reforma atual, a partir dos autores, Motta e Frigotto (2017) e Ferretti (2018). O terceiro capítulo aborda o conceito de currículo e sua importância, a partir da BNCC e dos seguintes autores, Tomaz Tadeu da Silva (1999), Silva (1999) Moreira (2019), Sacristán (2000), Pacheco (2000; 2021), Kuenzer (2017), e Arroyo (2013). Além de apresentar a organização curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. No quarto capítulo, é realizada uma discussão sobre política pública, implementação de políticas e avaliação a partir dos autores, Souza (2002), Rua (2009), Perez (2010), Pacheco (2021) e Arretche (2001). E a pesquisa de campo também é detalhada, com a apresentação das entrevistas e análises a partir das seguintes categorias: Conhecimento da Política, formação dos professores, infraestrutura da escola, possibilidades e limitações do Novo Ensino Médio e planejamento dos professores. Por fim, são apresentadas as considerações finais e as referências.

2 O ENSINO MÉDIO: HISTÓRIA E PRINCIPAIS REFORMAS

Ginásio, Segundo Grau ou Ensino Médio, com duração de cinco, sete ou três anos, com currículos propedêuticos, humanistas, acadêmicos ou profissionalizantes, com objetivo de formação integral do sujeito ou preparação para as demandas do mercado de trabalho, o Ensino Médio no Brasil é marcado por indefinições e constantes modificações, resultantes da história educacional de um país que demorou para organizar um sistema nacional de educação pública, que ainda precisa avançar em vários aspectos em todos os níveis educacionais e que ainda investe menos do que deveria em Educação. Essa etapa da Educação Básica já passou por diversas mudanças e ainda estamos à procura da sua identidade. Muitos setores divergentes da sociedade no âmbito da economia, da política e da própria educação não possuem um consenso acerca do que se espera do Ensino Médio. Dessa forma, atualmente, ele está passando por sucessivas reformas, que expressam esses interesses divergentes e que também indicam a falta de clareza de onde se quer chegar.

Retomando alguns pontos da história da educação brasileira, com foco principalmente no Ensino secundário (Ensino Médio), no período da Primeira República (1891 a 1934), foram várias as tentativas de resolver os problemas mais graves da educação⁵. Tentou-se substituir o currículo acadêmico por um enciclopédico, o ensino seriado foi consagrado, foi criado o centro de aperfeiçoamento do magistério, mas faltava o apoio político das elites, que queriam a manutenção da mentalidade da aristocracia rural. Na República, não ocorreu uma transformação significativa no ensino, e o Federalismo, que dava aos estados poder sobre a organização educacional, aprofundou a distância entre os sistemas escolares estaduais.

No final de 1930, o Governo Provisório de Getúlio Vargas, dentre algumas medidas, criou o Ministério da Educação e Saúde Pública, e o Ministro Francisco Campos publicou uma série de decretos, dentre eles o Decreto n.º 19.890, de 18 de abril de 1931, que dispõe sobre a organização do Ensino Secundário, e o Decreto n.º 21.241, de 14 de abril de 1932, que consolida as disposições sobre a organização do Ensino Secundário. Até então não se tinha um sistema nacional de educação no Brasil. De acordo com Romanelli:

Até essa época, o Ensino Secundário não tinha organização digna desse nome, pois não passava, na maior parte do território nacional, de cursos preparatórios, de caráter, portanto, exclusivamente propedêutico. Além disso, todas as reformas que antecederam o movimento renovador, quando efetuadas pelo poder central, limitaram-

⁵ Refere-se a falta de diretrizes educacionais para essa etapa da educação básica, indefinições em relação a sua finalidade, seu tempo de duração, e sua obrigatoriedade.

se quase exclusivamente ao Distrito Federal, que as apresentava como "modelo" aos estados, sem, contudo, obrigá-los a adotá-las (1986, p. 131).

A partir de 1930, ocorreram modificações mais expressivas no Ensino Secundário do Brasil, que serão apresentadas, de forma sintetizada, no Quadro 6 a seguir:

Quadro 6 – Principais Reformas e Marcos Legais do Ensino Médio no Brasil a partir de 1930

Reforma Francisco Campos (1931)	As reformas Francisco Campos, além de organizar o Ensino Secundário, mudaram sua finalidade, que se inclinou para uma formação de homem para todos os setores da atividade do país. A Reforma Francisco Campos deu organicidade ao Ensino Secundário e estabeleceu o currículo seriado, frequência obrigatória com dois ciclos: o fundamental de cinco anos obrigatório para ingresso no Ensino Superior e o complementar de dois anos, para ingressar em Faculdades de Direito, Ciências Médicas e Engenharia. O currículo enciclopédico tinha um sistema de avaliação rígido, tornando o sistema altamente seletivo. Os critérios de avaliação e sistemas de provas foram fixados para todo o território nacional.
Reforma Capanema (1942)	Em 9 de abril de 1942, foi promulgada a lei orgânica do Ensino Secundário, por meio do decreto-lei n.º 4244 de Gustavo Capanema. Pelo texto da Lei, o Ensino Secundário deveria: “a) proporcionar cultura geral e humanística; b) alimentar uma ideologia política definida em termos de patriotismo e nacionalismo de caráter fascista; c) proporcionar condições de ingresso no curso superior; possibilitar a formação de lideranças” (Romanelli, 1986, p. 157). Organizado pelo primeiro ciclo ginásial de quatro séries e um segundo ciclo subdividido em clássico e científico, ambos com três séries. Tinham um caráter de cultura geral e humanista, com preocupação enciclopédica. O currículo não era diversificado e tinha as mesmas matérias em todas as séries com objetivo de preparar para o Ensino Superior e o mercado de trabalho da época. Nesse período, também foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, o SENAI (Decreto-Lei n.º 4.048 de 22/01/42) e fomentada a ampliação do Ensino técnico por meio do sistema S (SENAI, SESI, SENAC), com ensino voltado à formação de mão-de-obra para a indústria que se desenvolvia na época.
Ditadura Militar (1964-1985)	O Ensino de 2º grau com duração de 3 ou 4 anos, cujo objetivo primordial era a habilitação profissional, possuía um currículo organizado em base comum e a parte diversificada chamada formação especial, sendo essa responsável pela formação e habilitação profissional, em consonância com o mercado local e regional. A formação especial visava, no segundo grau, “[...] a habilitação profissional, sendo até dominante nesse nível” (Romanelli, 1986, p. 240). Completava o currículo também a Educação Moral e Cívica, Educação Física, Educação Artística e Programas de Saúde. As habilitações do segundo grau, eram de dois níveis: técnico e auxiliar, sendo a técnica que exigia complementação prática em projetos de especialização com supervisão da escola. E auxiliares, com pelo menos 300 horas de conteúdo profissionalizante, sendo as habilitações profissionais feitas em cooperação com empresas.
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996)	A aprovação da Lei n.º 9.394, de dezembro de 1996, estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional (LDB) e definiu o Ensino Médio como a etapa final da Educação Básica, com duração mínima de três anos e com as seguintes finalidades: “consolidação e aprofundamento dos conhecimentos; preparação para o trabalho e a Cidadania; formação ética, desenvolvimento da autonomia intelectual e pensamento crítico e compreensão dos fundamentos científicos-tecnológicos dos processos produtivos” (Brasil, 1996).

Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM/1998)	A Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998, definiu as DCNEM, um documento norteador da organização curricular do Ensino Médio que apresenta, como perspectiva formativa, a formação humana, científica, cidadã e para o trabalho, a partir de uma metodologia interdisciplinar e de um currículo formado por Base Nacional Comum, organizada por áreas do conhecimento.
Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (2000)	Os parâmetros curriculares reforçaram o caráter generalista da etapa final da Educação Básica do Ensino Médio para formação intelectual, cidadã e para o trabalho, fixados pela LDB em 1996. O documento descreve com detalhes a organização curricular do Ensino Médio, a partir da Base Nacional Comum por áreas do conhecimento, e a parte diversificada para desenvolver e consolidar conhecimentos das áreas.
Programa Ensino Médio Inovador (2009)	A Portaria n.º 971, que dá origem ao Programa Ensino Médio Inovador, foi promulgada em 9 de outubro de 2009, com o objetivo de “Instituir, no âmbito do Ministério da Educação, o Programa Ensino Médio Inovador, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas do Ensino Médio não profissional” (Brasil, 2009).
Plano Nacional de Educação (2014)	A partir da Lei n.º 13005/2014, que definiu o Plano Nacional de Educação, foram traçadas diversas metas, como: universalizar o atendimento escolar para população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos; oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas; e triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio.
Novo Ensino Médio (2017)	A aprovação da Lei n.º 13.415/2017, que altera a Lei n.º 9.394 de 1996 e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, o “Novo Ensino Médio”.
Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2018)	Documento norteador que define uma Base Comum Curricular Nacional de Ensino para o Brasil. Ela apresenta algumas disposições sobre a organização do Novo Ensino Médio aprovado pela Lei n.º 13.415/2017, no que tange à organização da Base Comum Curricular por áreas do conhecimento, com as respectivas competências e habilidades das áreas.
Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (2018)	A Resolução n.º 3, de 21 de novembro de 2018, que já incorpora as mudanças decorrentes da Lei n.º 13.415/2017, do Novo Ensino Médio, a partir de uma organização curricular composta pela Base Comum Curricular e os Itinerários Formativos.
Projeto de Lei n.º 5230/2023	Prevê reformas no Ensino Médio, aprovado pela Lei n.º 13.415/2017.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em síntese, a partir de 1930, o Ensino Médio passou a ser organizado e sistematizado, ganhando caráter de formação geral do homem a partir de um ensino enciclopédico. Em 1942, o ensino técnico começou a ser fomentado para atender às demandas da industrialização da época. Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1996, as concepções em relação ao Ensino Médio se voltaram para uma formação humana, cidadã e para preparação para o trabalho.

Cabe problematizar que a expansão do Ensino Médio a partir da década de 1990, não se deu em virtude das reformas e políticas educacionais. Essas mudanças foram decorrentes da democratização da Educação Básica por meio da incorporação de novos segmentos sociais que eram excluídos. A expansão do Ensino Médio no Brasil é fruto da pressão das classes médias e pobres por acesso à escola. A partir da popularização do Ensino Médio, os governos passaram

a produzir políticas públicas, pois não havia escolas nem vagas no Ensino Médio suficientes para atender toda essa demanda. Filas se formavam na porta das escolas em dia de matrícula, ocorriam também “bingo de vagas” e sorteios, algumas escolas usavam o “vestibulinho” para selecionar os estudantes. Os governos estaduais eram muito pressionados para atender a essa demanda e, frente a isso, foram adotadas algumas medidas paliativas como: o aumento do período de funcionamento das escolas, inserindo turmas de Ensino Médio no período noturno, desativação de laboratórios e salas de leitura para criação de salas de aula e construção de salas anexas as escolas. Corti (2023) nos ajuda a pontuar que:

A “popularização” do Ensino Médio não foi um projeto de Estado. Não houve planejamento estatal do alongamento da escolaridade básica para além dos oito anos obrigatórios do Ensino Fundamental. Entretanto, esse alongamento tornou-se inevitável quando maiores parcelas da população passaram a ingressar e a concluir o Ensino Fundamental. Isso ocorreu a partir dos anos 1970, mas assumiu um caráter massivo nos anos 1992. Em 1991, no Brasil, 83,8% das crianças entre 7 e 14 anos já estavam frequentando o Ensino Fundamental, e os níveis de aprovação e conclusão aumentavam, criando uma demanda efetiva para o Ensino Médio (2023, p. 123).

Nos anos 1998 o Ensino Médio brasileiro já tinha passado pelo processo de expansão, não sendo mais só reservado às elites, não existiam mais os vestibulinhos. Dessa forma, no governo de Fernando Henrique Cardoso, foram realizadas algumas reformas na educação básica, como a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). O foco da reforma do Ensino Médio era a modernização do currículo, trazendo noções de habilidades, competências e interdisciplinaridade. Dessa forma a criação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) seria um instrumento para medir o desempenho dos alunos ao final do Ensino Médio. O governo defendia um ensino flexível, que se adaptasse aos diversos arranjos ocupacionais perante o mundo do trabalho.

É comum – e está presente em muitos documentos reformistas do Ensino Médio – que suas condições atuais, de estrutura e conteúdo, estão longe de atender às necessidades dos estudantes e de promover uma formação para a cidadania e o mercado de trabalho. A reforma de 2017 é mais uma política que se justifica por essa lógica reformista, que não acontece em um contexto de ascensão de matrículas no Ensino Médio, mas de uma estabilização: “em 2017, apenas 68,4% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam estudando nessa etapa: uma parte dos jovens estava ainda no Ensino Fundamental e outra estava fora da escola” (Corti, 2023, p. 130). A reforma de 2017 se estrutura a partir do aumento da carga horária dedicada ao Ensino Médio, e um currículo com uma formação geral básica e um itinerário formativo que se alinhe ao projeto de vida dos estudantes. Ela passará por novas reformas, como a aprovada pela Lei n.º

14.945 de 31 de julho 2024. As próximas reformas indicam o retorno e aumento da carga horária da Base Comum Curricular e uma diminuição dos Itinerários formativos que, em tese, são compostos por componentes diversificados baseados nas aspirações dos estudantes a partir dos seus projetos de vida.

Apresento a fala de uma professora entrevistada na pesquisa de campo que pontua as dificuldades que se tem em torno de definição acerca do que se espera do Ensino Médio, conforme professora 9 (2024):

Eu acho que a gente não vai chegar tão cedo a um ideal de novo Ensino Médio do que seria o Ensino Médio, né? Pensando também que o Ensino Médio é obrigatório há não tanto tempo assim, né? Mas a gente vai demorar para chegar num ideal, porque a gente não sabe ainda o que a gente quer que seja Ensino Médio. Se tu perguntares para todos os professores da universidade, cada um vai dar uma resposta. O que tem que aprender no Ensino Médio? Ninguém tem essa clareza. E aí, a sociedade espera uma coisa, os políticos esperam outra, e é por isso que fazem tanta lei e reforma.

Essa exposição de reformas e marcos do Ensino Médio no nosso país retrata um histórico de rupturas e descontinuidades em relação à organização, perspectiva de formação, currículos e carga horária, somados com a ausência de condições materiais, financeiras e de formação dos professores das redes públicas de ensino, fazendo com que, na arena política reformista da educação, o Ensino Médio continue tendo lugar de destaque e que diferentes frentes duelem acerca de seu sentido, estrutura e finalidades.

2.1 A REFORMA DO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LEI N.º 13.415/2017: UMA POLÍTICA PÚBLICA EDUCACIONAL EM ANÁLISE

O processo de elaboração de uma lei é resultado de algumas etapas e envolve diferentes atores. Nos próximos parágrafos, abordarei o processo de elaboração da Lei n.º 13.415/2017 dando ênfase aos atores envolvidos.

O Ensino Médio entrou novamente para o campo de debate das reformas políticas educacionais em 15 de março de 2012, no governo da Presidente Dilma Rousseff (2011-2016). Na oportunidade, foi criada a comissão especial destinada a promover estudos e proposições para reformulação do Ensino Médio, a partir da iniciativa do Deputado Reginaldo Lopes (PT-MG), que se tornou presidente da comissão de estudo e proposição da reforma.

Foram mais de dezessete meses de trabalho da comissão, com realização de dezenas de audiências públicas, seminários estaduais e um nacional, que resultou no Projeto de Lei n.º 6.840/2013, que apresentava, como principais mudanças, a reformulação da jornada escolar,

organização curricular, condições de acesso ao Ensino Médio noturno e formação docente. As principais justificativas para a reforma do Ensino Médio foram as seguintes: a) ele não correspondia às expectativas dos jovens e nem possibilitava a inserção deles na vida profissional; b) o atual modelo estava desgastado, com altos índices de evasão e distorção idade/série. Segundo as justificativas expressas pela comissão no projeto de Lei n.º 6.840/2013:

A necessidade de readequação curricular no Ensino Médio, de forma a torná-lo atraente para os jovens e possibilitar sua inserção no mercado de trabalho, sem que isso signifique o abandono da escola, foi, sem dúvida, o ponto mais debatido nas reuniões da CEENSI.⁶ O consenso foi de que o atual currículo do Ensino Médio é ultrapassado, extremamente carregado, com excesso de conteúdos, formal, padronizado, com muitas disciplinas obrigatórias numa dinâmica que não reconhece as diferenças individuais e geográficas dos alunos. Há que se ampliem as possibilidades formativas do Ensino Médio, de modo a torna-lo adequado às necessidades do jovem de hoje, atraindo-o para a escola” (Brasil, 2013, p. 7-8).

Dentre os principais pontos propostos pelo projeto de Lei n.º 6.840/2013, podemos destacar: a) oferta do Ensino Médio diurno em uma jornada de 7 horas diárias na escola (tempo integral); b) restrição do Ensino Médio noturno aos alunos com 18 anos ou mais, com uma jornada mínima de trabalho de três horas; c) organização do currículo a partir de quatro áreas do conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, com prioridade à Língua Portuguesa e à Matemática; d) oferta, na terceira série do Ensino Médio, de opções formativas ou de uma formação profissional; e) obrigatoriedade do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) como componente curricular; e e) possibilidade de estabelecer parcerias com o setor privado para oferta da formação profissional.

O projeto de Lei n.º 6.840/2013 sofreu modificações no decorrer do seu processo de construção, a partir de argumentações, do Ministério da Educação, do Movimento Nacional em defesa do Ensino Médio e de outras entidades, por meio de audiências públicas. Além da tramitação do projeto de Lei n.º 6840/2013 na comissão mista, houve também consulta pública via internet, com aprovação de 72% daqueles que deram sua opinião. A comissão mista apresentou 568 propostas de Emenda. Dentre as mudanças, destacam-se as seguintes: a) não obrigatoriedade de oferta de “opções formativas”, na terceira série, ficando como possibilidade de aprofundamento; b) retirada da obrigatoriedade do tempo integral; c) proposições de temas transversais, como o empreendedorismo; e d) restrição de idade para o Ensino Médio noturno.

A tramitação do projeto de Lei n.º 6.840/2013 estagnou no final de 2014, e a perspectiva era de retomada no início do próximo mandato da presidente Dilma Rousseff que foi reeleita.

⁶Comissão Especial Destinada a promover estudos e proposições para a reformulação do Ensino Médio (CEENSI)

Porém com o *impeachment* da presidente, justificado pela realização de pedaladas fiscais em 31 de agosto de 2016, o projeto de lei não prosperou. Michel Temer, vice de Dilma, assumiu a presidência e, durante seu mandato, aprovou uma série de leis e emendas constitucionais de perspectiva neoliberal.

Uma das primeiras medidas tomadas pelo presidente foi a proposição da Emenda Constitucional n.º 55 (PEC 55), aprovada em 15 de dezembro de 2016, conhecida como a Emenda Constitucional do Teto dos Gastos Públicos, que previa o congelamento dos gastos do Estado por 20 anos, em áreas como educação e saúde, ficando garantida apenas despesas para pagamento de dívida. Em paralelo à PEC 55, foi realizada a reforma trabalhista.

A Reforma do Ensino Médio foi tratada como urgente por meio da Medida Provisória 746/2016. Um documento, com 25 itens, assinado pelo Ministro da Educação José Mendonça Bezerra Filho, expôs os motivos que justificavam a Medida Provisória 746/2016 de reforma do Ensino Médio. O item 2 apresentava um descompasso entre os objetivos propostos pela LDB para o Ensino Médio e sua real efetividade. O item 3 manifestava que os currículos do Ensino Médio não apresentam diversificação e obrigavam o aluno a cursar treze disciplinas. O Item 4 reafirmava que o Ensino Médio possui um currículo extenso, superficial e fragmentado, que não estabelece diálogo com a juventude, com o setor produtivo e nem com as demandas do século XXI. O item 5 questionava os altos índices de evasão e os baixos índices de desempenho escolar. O item 6 afirmava que somente 58% dos jovens estão na escola e em idade certa.

Os itens 7, 8 e 9 apresentaram dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que evidenciavam que 41% dos jovens de 15 a 19 anos apresentam péssimos resultados educacionais e dados do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) que avalia a aprendizagem dos alunos com base em taxas de aprovação, evasão, abandono, a nota da Prova Brasil do Ensino Fundamental e a nota do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). O Ensino Médio, no SAEB, apresentou resultados baixos. Em Matemática, houve uma queda de 5,3% do desempenho dos alunos entre 1995 e 2015. Já em Língua Portuguesa, a redução foi de 8% nesse mesmo período.

Os itens 10, 11 e 12 seguiam questionando a qualidade da educação e apontavam que 58% dos jovens com idade entre 15 e 17 anos estão na escola, mas a qualidade do ensino decresceu. Mais de 75% dos alunos se encontram abaixo do nível de proficiência e 25% encontram-se no nível zero, não conseguem aplicar os conhecimentos adquiridos nas disciplinas de Português e Matemática. O IDEB possui o mesmo valor de 3,7 desde 2011, apresentou um pequeno aumento de 8% e, de 2011 a 2015, não apresentou nenhum crescimento, distante 14% da meta prevista (4,3) e 28,8% do mínimo esperado para 2021 (5,2).

O item 13 afirmou que os baixos índices são decorrentes do modelo de aprendizagem que não desenvolve habilidades e competências. O item 16 e 17 complementa que cresceu o número de jovens que não estudam nem trabalham, que era, em 2011, de 13,6% e cresceu para 20%. E que somente 16,5% dos jovens ingressam no Ensino Superior e 8% na educação profissional.

Dessa forma, o item 18 justifica que:

Um novo modelo de Ensino Médio oferecerá, além das opções de aprofundamento nas áreas do conhecimento, cursos de qualificação, estágio e ensino técnico profissional de acordo com as disponibilidades de cada sistema de ensino, o que alinha as premissas da presente proposta às recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância – Unicef. (Brasil, 2016)

Nesse mesmo caminho de legitimar as propostas de mudanças, o item 19 discorre que o Ensino Médio está em retrocesso, e isso justifica a sua reorganização ainda para o ano 2017.

Conforme o item 20 da exposição de motivos, o Brasil é o único País que tem apenas um modelo de Ensino Médio, com treze disciplinas obrigatórias. Em outros países, os jovens podem optar por itinerários formativos. Nesse sentido,

[...] a presente medida provisória propõe como principal determinação a flexibilização do Ensino Médio, por meio da oferta de diferentes itinerários formativos, inclusive a oportunidade de o jovem optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino regular (Brasil, 2016).

Segundo a exposição de motivos no item 22, a proposta estabelece ampliação da jornada escolar, com autonomia dos estados organizarem seus currículos. E o item 23 indica que:

Na perspectiva de ofertar um Ensino Médio atrativo para o jovem, além da liberdade de escolher seus itinerários, de acordo com seus projetos de vida, a medida torna obrigatória a oferta da língua inglesa, o ensino da língua portuguesa e da matemática nos três anos desta etapa, e prevê a certificação dos conteúdos cursados de maneira a possibilitar o aproveitamento contínuo de estudos e o prosseguimentos dos estudos em nível superior e demais cursos ou formações para os quais a conclusão do Ensino Médio seja obrigatória (Brasil, 2016).

A medida provisória n.º 746/2016 surgiu com base no projeto de Lei n.º 6840/2013 criado durante o governo Dilma, quando uma comissão mista, composta por 26 parlamentares, foi formada com incumbência de dar os encaminhamentos necessários ao texto, propor alterações e emitir um parecer final. Esse parecer deu origem ao Projeto de Lei de Conversão n.º 34/2016. Após esse processo, o texto aprovado seguiu para sanção presidencial, com alterações a partir da tramitação do texto na comissão mista e nos plenários de votação.

A medida provisória n.º 746/2016, em linhas gerais, propôs a Política de Educação em Tempo Integral e fomento à implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio. Ela previa a ampliação da carga horária para 1.400 horas, com um currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular e pelos Itinerários Formativos. Os currículos deveriam abranger, de forma obrigatória, o estudo da Língua Portuguesa, Matemática e conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente da República Federativa do Brasil. O texto tornou obrigatória a oferta dos componentes de Língua Inglesa e segunda língua estrangeira. A parte diversificada do currículo seria definida pelos entes federados. O Ensino Médio poderia ser organizado por módulos, ao adotar um sistema de créditos ou disciplinas com terminalidade específica. Os trabalhadores em educação poderiam ser portadores de diploma de curso técnico, superior ou profissionais com notório saber reconhecidos para ministrar conteúdos de áreas afins a sua formação.

Alguns pontos da Medida Provisória geraram intensos debates e manifestações, como a proposta de retirada de disciplinas tradicionais, como Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia, o que movimentou a sociedade geral e também parlamentares que propuseram emendas ao texto. Outro fator que gerou intensos debates foi o financiamento da reforma. Tendo em vista os problemas estruturais históricos da educação, a medida previa aporte financeiro durante quatro anos para as escolas implementarem a reforma do Ensino Médio.

Houve também a proposição de emendas para tornar essa Medida Provisória menos danosa para o Ensino Médio noturno, para valorização dos professores, melhor remuneração, concessão de bolsas de estudos para alunos de baixa renda, dentre outras.

Uma consulta pública proposta pela Presidência da República, em relação à Medida Provisória n.º 746/2016 foi realizada de forma *online*. Os participantes podiam votar “sim” ou “não” em detrimento da reforma. Dos 78.105 votos recebidos, a maioria dos participantes revelou ser contrário à medida, conforme o Gráfico 1 a seguir:

Gráfico 1 – Resultado da Consulta Pública da Medida Provisória n.º 746/2016



Fonte: Site do Senado Federal.⁷

⁷ Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>. Acesso em: 22 out. 2024.

Nas audiências públicas realizadas para discussão da Medida Provisória, vários atores participaram. Ao todo, foram 18 pessoas do setor privado e 17 pessoas dos movimentos sociais, entidades e setor público. Os representantes do MEC à época – Rossieli Soares da Silva (Secretário de Educação Básica), Maria Helena Guimarães de Castro (Secretária Executiva) e José Mendonça Bezerra Filho (Ministro) – adotaram uma postura de defesa da reforma, argumentando que ela visava enfrentar os baixos índices de desempenho, o acúmulo de disciplinas e a evasão escolar, dentre outros desafios identificados. Em consonância com esse discurso, estavam os representantes de outros órgãos do governo, como Frederico Amancio (Presidente do Conselho de Secretários Estaduais de Educação – CONSED), entidades empresariais e instituições privadas como Ricardo Henriquez (Instituto Unibanco), Olavo Nogueira Filho (Todos pela Educação), João Batista Araujo e Oliveira (Presidente do Instituto Alfa e Beto). As críticas mais contundentes foram realizadas pelos representantes dos movimentos sociais, entidades acadêmicas e pessoas ligadas à esfera pública da área da educação, como Daniel Cara (Campanha Nacional pelo Direito à Educação), Adilson Cesar de Araújo (Fórum de Dirigentes de Ensino dos Institutos Federais), Iria Brzezinski (Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE), Marta Vanelli (Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE) e Monica Ribeiro da Silva (Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio).

Mas o fato de possibilitar a participação da sociedade civil não é sinônimo de acolhimento das suas opiniões. E, de fato, o que prevaleceu, a partir da consulta pública e das audiências realizadas, foi a adequação às demandas econômicas e melhoria do desempenho dos estudantes nas avaliações. As mudanças propostas vieram de pessoas e entidades que tinham aderência ao governo de Michel Temer, com vínculos em órgãos do governo ou setor privado:

as únicas proposições que foram incorporadas à redação final da lei 13.415/2017 são justamente aquelas que possuem um caráter mais generalista de aceitação e aquelas que possuíam um teor de maior flexibilização curricular dentro de um processo de regulação, a exemplo da reintegração das disciplinas Educação Física e Arte como obrigatórias e a extensão do prazo para os repasses financeiros referentes à reforma do Ensino Médio, enquanto a grande maioria das proposições pautadas em uma maior preocupação com o aspecto social e humano dessa reforma não foram consideradas e não foram incorporadas no texto final aprovado (Batista, 2020, p. 139).

As principais mudanças da Medida Provisória n.º 746/2016 para aprovação da Lei n.º 13.415/2017 foram as seguintes: a) retorno do caráter obrigatório, não como disciplina, mas como “estudos e práticas” da Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia; b) manutenção da

oferta dos itinerários, sem obrigatoriedade de ofertar todos eles (Linguagens, Matemática, Ciência da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Profissionalizante); c) definição da carga horária da Base Nacional Comum Curricular em 60%, correspondendo a 1800 horas; d) manutenção da oferta do Ensino Médio por créditos, mas sem a possibilidade de aproveitamento para o Ensino Superior; e) manutenção do Inglês como segunda língua obrigatória; f) possibilidade de oferta do espanhol como segunda língua estrangeira; g) manutenção da contratação de professor com notório saber com comprovação de experiência prévia ou titulação específica; e h) repasses para implementação por 10 anos.

Segundo Pacheco (2021), o Estado se enquadra nos pressupostos neoliberais ao defender as regras de mercado e os valores tradicionais, agitando a bandeira de descida dos níveis escolares e responsabilizando professores e escolas pelo estado da educação. O Estado atribui à escola a responsabilidade pela solução de problemas complexos que o poder centralizado não conseguiu resolver, reafirmando um argumento que as escolas atuais não correspondem aos interesses do Estado e nem da sociedade.

Otaíza Romanelli (1986) destaca que os aspectos da organização política da educação em uma sociedade “[...] dependem sempre do poder real de quem a vota ou decreta e da representação própria desse poder emanado das camadas sociais existentes. Enfim, a legislação é sempre o resultado da proposição dos interesses das classes representadas no poder” (Romanelli, 1986, p. 188). Nesse sentido, Rua (2009) pontua que, as agências envolvidas nas políticas públicas são forte e diretamente afetadas pelas preferências, convicções, compromissos políticos e idiosincrasias pessoais diversas dos seus escalões mais elevados.

O fato é que, desde sua aprovação, a Lei n.º 13.415/2017 entrou para o rol das políticas públicas do Brasil e se relaciona diretamente com outros documentos norteadores da educação do país, como portarias, resoluções e a construção dos novos currículos pelas federações.

O quadro a seguir apresenta a Lei n.º 13.415/2017, aprovada em 16 de fevereiro de 2017, de forma mais detalhada por meio de alguns eixos. Essa lei instituiu a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral e promoveu mudanças em relação à carga horária e ao currículo. A Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, promove alterações na Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional; na Lei n.º 11.494, de 20 de junho de 2007, do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação; na consolidação das Leis do Trabalho aprovada pelo Decreto-Lei n.º 5.452 de 1943; e no Decreto-Lei n.º 236 de 1967. Além disso, revogou a Lei n.º 11.161 de 2005, que dispõe sobre o ensino

da Língua Espanhola e institui a Política de Fomento à implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Quadro 7 – Organização do Novo Ensino Médio

Carga Horária	A carga horária mínima anual, deverá ser ampliada de forma progressiva, no Ensino Médio, para mil e quatrocentas horas, devendo os sistemas de ensino oferecer, no prazo máximo de cinco anos, pelo menos mil horas anuais de carga horária, a partir de 2 de março de 2017.
Organização do Currículo	O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos.
Base Comum Curricular	Os direitos e aprendizagens do Ensino Médio, serão organizados a partir das seguintes áreas do conhecimento: I-linguagens e suas tecnologias; II-matemática e suas tecnologias; III-ciências da natureza e suas tecnologias; IV-ciências humanas e sociais aplicadas. A carga horária da Base Comum não poderá ultrapassar mil e oitocentas horas da carga horária total do Ensino Médio.
Componentes Curriculares obrigatórios e Estudos e Práticas obrigatórias	São obrigatórios estudos e práticas de Educação Física, Arte, Sociologia e Filosofia. O Ensino de da Língua Portuguesa e da Matemática será obrigatório nos três anos do Ensino Médio, assegurada às comunidades indígenas, também, a utilização das respectivas línguas maternas. Também é obrigatório o ensino da língua inglesa e outras línguas estrangeiras, preferencialmente o Espanhol.
Projeto de Vida	Os currículos devem adotar um trabalho voltado para a construção do projeto de vida dos estudantes, para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais.
Conteúdos, metodologias e avaliação	Atividades teóricas e práticas, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades <i>on-line</i> , de tal forma que, ao final do Ensino Médio, o educando demonstre: I – domínio dos princípios científicos e tecnológicos que presidem a produção moderna; II – conhecimento das formas contemporâneas de linguagem.
Formação técnica e profissional	A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional, que incluirá vivências práticas no setor produtivo ou ambientes de simulação. E a possibilidade de conceder certificados de qualificação para o trabalho.
Organização por Módulos	Poderá ser organizado em módulos e adotar o sistema de créditos com terminalidade específica.
Convênios	Para cumprimento das exigências curriculares do Ensino Médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação à distância com notório reconhecimento.
Notório Saber	Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação. A formação de docentes para atuar na Educação Básica efetuar-se-á ao nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do Ensino Fundamental, a oferecida ao nível médio, na modalidade normal.
Recursos financeiros	Fica determinado o repasse de recursos do Ministério da Educação para os estados e para o Distrito Federal pelo prazo de dez anos por escola. A transferência de recursos será realizada anualmente, a partir de valor único por aluno, respeitada a disponibilidade orçamentária para atendimento, a ser definida por ato do Ministro de Estado da Educação.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir da Lei 13.415/2017

A partir da aprovação da Lei n.º 13.415/2017⁸, foram criadas portarias⁹ e resoluções¹⁰, com instruções, regulamentações, determinações e normas para a aplicação que convergem para aplicação da presente Lei. As principais portarias e resoluções, criadas em prol da implementação do Novo Ensino Médio decorrente da Lei n.º 13.415/2017, serão sintetizadas no Quadro 8 a seguir.

Quadro 8 – Portarias, Resoluções e Projeto de Lei relacionados à Lei n.º 13.415/2017

<p>Portaria MEC n.º 649, de 10 de julho de 2018</p>	<p>Essa portaria instituiu um programa de apoio às secretarias de educação estaduais e do Distrito Federal para implementação do Novo Ensino Médio. Essa portaria previu apoio técnico para elaborar e executar o Plano de Implementação do Novo Ensino Médio em escolas-piloto, além de apoio financeiro e formação continuada dos membros da equipe técnica de currículo e gestão de cada estado. A implementação foi prevista para ocorrer em 2019, em no mínimo trinta por cento das unidades escolares participantes do Programa de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral ou unidades escolares participantes do Programa Ensino Médio Inovador, ou unidades escolares de Ensino Médio em Tempo Integral de iniciativa estadual, ou distrital, ou em unidades escolares que já possuíssem jornada diária de cinco horas.</p>
<p>Portaria MEC n.º 1024, de 4 de outubro de 2018</p>	<p>Essa portaria define as diretrizes para apoio financeiro, por meio do programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), para as unidades escolares pertencentes às secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. O repasse de recursos para as Unidades executoras, conforme o Art. 9º da portaria, obedecerá à resolução específica do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação e se realizará em até três parcelas. A primeira no momento da adesão da escola; a segunda está condicionada à elaboração do plano de Apoio à Implementação do Novo Ensino Médio pelas secretarias de educação e o plano de flexibilização curricular pelas escolas; e a terceira condicionada à apresentação de nova matriz curricular e projeto pedagógico reelaborado.</p>

⁸Lei é uma norma ou conjunto de normas jurídicas, criadas por meio de processos normativos e estabelecidas pelas autoridades.

⁹Portaria é um documento administrativo de qualquer autoridade pública, com instruções acerca da aplicação de leis ou regulamentos, são recomendações de caráter geral, normas de execução do serviço, ou qualquer outra determinação.

¹⁰Resolução é o ato normativo expedido por órgão colegiado, com o objetivo de tomar uma decisão, impor uma ordem ou estabelecer uma medida. As resoluções dispõem sobre questões de ordem administrativa ou regulamentar, sendo, em regra, de competência do Conselho Superior, podendo ser emitidas por outros órgãos colegiados desde que possuam competência estabelecida em ato normativo ou formalmente delegada.

Para saber mais acerca desses conceitos acessar os links a seguir:

1- <https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>

2- [https://www.ifsul.edu.br/images/atosnormativos/Manual para elaborao de atos normativos no IFSul - maio21.pdf](https://www.ifsul.edu.br/images/atosnormativos/Manual_para_elaborao_de_atos_normativos_no_IFSul_-_maio21.pdf)

<p>Resolução CD/FNDE/MEC n. 21, de 14 de novembro de 2018</p>	<p>A resolução destina recursos financeiros, nos moldes do PDDE, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio. Os recursos financeiros serão repassados para as Unidades Executoras Próprias que aderirem ao Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. De acordo com o Art. 9º, da resolução, os recursos seriam para cobertura de despesas de custeio e de capital, considerando um valor fixo de R\$ 20.000,00 (vinte mil reais) por unidade escolar e um valor <i>per capita</i> de R\$ 170,00 (cento e setenta reais), com base no número de matrículas de Ensino Médio da unidade escolar registradas no último Censo Escolar da Educação Básica. Os recursos serão repassados 40% na categoria capital e 60% na categoria custeios e deverão ser destinados à aquisição de materiais de consumo, contratação de serviços, realização de reparos, adequações da infraestrutura e aquisição de equipamentos. O repasse dos recursos era previsto através de três parcelas. Por meio do PDDE interativo ocorreria monitoramento da aplicação desses recursos na implementação do Novo Ensino Médio.</p>
<p>Resolução CNE/CEB n. 3, de 21 de novembro de 2018</p>	<p>Essa resolução atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio em consonância com a Lei n.º 13.415. Em relação à organização curricular, a resolução detalha, a partir da formação geral básica, explicando cada uma das áreas do conhecimento e aponta possibilidades e regras para a oferta dos itinerários formativos, a exemplo do “Art. 12 § 3º, itinerários formativos integrados podem ser ofertados por meio de arranjos curriculares que combinem mais de uma área de conhecimento e da formação técnica e profissional.”. O § 4º do mesmo artigo orienta que a definição de itinerários formativos deve ser estabelecida pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho. O § 15, também do Art. 12, aponta que “cabe ao Ministério da Educação a elaboração de um guia que oriente as instituições e redes de ensino na implementação dos itinerários formativos”. Em relação à oferta do Ensino Médio, a resolução prevê, no Art. 17, que no diurno, a duração mínima é de 3 (três) anos, com carga horária mínima total de 2.400 horas, que deve ser ampliada para 3.000 horas até início de 2022. E a carga horária anual total deve ser ampliada para 1.400 horas. O Ensino Médio noturno pode ampliar a duração do curso para mais de 3 anos, com menor carga horária anual, garantindo o total mínimo de 2.400 horas até 2021 e 3.000 horas a partir de 2022. Cabe um destaque para o Art. 21, que determina que, para a implementação destas diretrizes, “cabe aos sistemas de ensino prover: I – os recursos financeiros e materiais necessários à ampliação dos tempos e espaços dedicados ao trabalho educativo nas unidades escolares; II – aquisição, produção e/ou distribuição de materiais didáticos e escolares adequados; III – professores com jornada de trabalho e formação, inclusive continuada, adequadas para o desenvolvimento do currículo, bem como dos gestores e demais profissionais das unidades</p>

	<p>escolares; IV – instrumentos de incentivo e valorização dos profissionais da educação, com base em planos de carreira e outros dispositivos voltados para esse fim; V – acompanhamento e avaliação dos programas e ações educativas nas respectivas redes e unidades escolares”.</p>
<p>Resolução CNE/CP n.º 4, de 17 de dezembro de 2018</p>	<p>A resolução institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica. Conforme Art. 1º, “a BNCC-EM é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais como direito dos adolescentes, jovens e adultos no Ensino Médio [...]” (2018, p. 3). Segundo o Art. 5º § 1º da resolução, “A BNCC-EM deve fundamentar a concepção, formulação, implementação, avaliação e revisão dos currículos, e, conseqüentemente, das propostas pedagógicas das instituições escolares, contribuindo, desse modo, para a articulação e coordenação de políticas e ações educacionais, desenvolvidas em âmbito federal, estadual, distrital e municipal, especialmente em relação à formação de professores, à avaliação da aprendizagem, à definição de recursos didáticos e aos critérios definidores de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da oferta de educação de qualidade.” (2018, p. 5).</p>
<p>Portaria MEC n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018</p>	<p>A portaria estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos. Os itinerários formativos são entendidos, de acordo com o documento, como um “conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas”. Os itinerários formativos devem ser organizados a partir de quatro eixos estruturantes: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. Os objetivos dos Itinerários são: aprofundar as aprendizagens em relação às competências gerais, as áreas do conhecimento ou formação técnica e profissional; consolidar a formação integral dos estudantes voltado aos seus projetos de vida; promover a incorporação de valores como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, desenvolver nos estudantes habilidades para uma visão de mundo ampla e heterogênea. É de responsabilidade das redes definirem: a sequência dos eixos estruturantes, o tipo de organização curricular, por disciplinas, oficinas, unidades, campos temáticos, projetos e se terão foco em uma ou mais áreas do conhecimento.</p>

Portaria MEC n.º 2.116, de 6 de dezembro de 2019	A portaria estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em tempo integral – EMITI. O principal objetivo do EMITI é apoiar a ampliação da oferta de vagas de Ensino Médio em tempo integral. São elegíveis as escolas que tenham no mínimo quarenta matrículas na primeira série do Ensino Médio; vulnerabilidades socioeconômicas; itens de infraestrutura exigidos; escolas em que 50% dos alunos tenham menos de 35 horas semanais de carga horária. As escolas participantes do programa seguirão uma matriz curricular aprovada pelo Conselho Estadual de Educação. A proposta curricular deverá contemplar carga horária mínima de 45 horas, e formação geral básica e itinerários formativos.
Resolução CD/FNDE/MEC n.º 17, de 7 de outubro de 2020	A resolução estabelece procedimentos para transferências de recursos para fomento à implantação de escolas de Ensino Médio em tempo integral (EMITI) nas redes públicas dos estados. O apoio financeiro será destinado às secretarias de ensino, anualmente, por até dez anos, período de duração do EMITI. O valor será calculado considerando as matrículas no Ensino Médio em tempo integral, tomando por base R\$ 2.000,00 por matrícula. As transferências de recursos financeiros serão de 44% para custeio e 56% para capital.
Portaria MEC n.º 521, de 13 de julho de 2021	A portaria institui o cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. A ampliação da carga horária para mil horas anuais deverá ser progressiva, durante os anos de 2017 a 2022. No ano de 2020, os estados elaboram seus referenciais curriculares, contemplando a BNCC e os itinerários formativos. No ano de 2021, são aprovados e homologados os referenciais curriculares pelos conselhos de educação e deve ser ofertada formação continuada para os profissionais da educação. Em 2022, ocorre a implementação dos referenciais curriculares na 1ª série do Ensino Médio. No ano de 2023, a implementação dos referenciais curriculares acontece na 1ª e 2ª séries. Em 2024, ocorre a implementação dos referenciais curriculares em todas as séries do Ensino Médio. Entre os anos de 2022 e 2024, realiza-se monitoramento da implementação em relação ao currículo e à formação continuada dos profissionais. A formação continuada dos profissionais será realizada pelos sistemas de ensino com apoio técnico e financeiro do MEC. Em relação aos materiais e recursos didáticos para o Novo Ensino Médio, em 2021, serão realizadas as escolhas e distribuição das obras, dos projetos integradores e projeto de vida. Em 2022, as obras por área do conhecimento, de formação continuada e recursos educacionais digitais. Em 2023, a escolha e distribuição são de obras literárias e, em 2024, a escolha e distribuição de materiais e recursos didáticos para os itinerários formativos.
Portaria MEC n.º 733, de 16 de setembro de 2021	A portaria instituiu o Programa Itinerários Formativos e prevê apoio técnico e financeiro para as escolas implementarem os itinerários formativos do Novo Ensino Médio.
Resolução n.º 22, de 16 de novembro de 2021	A resolução destina recursos financeiros, aos moldes do PDDE, às escolas públicas. Os recursos deverão ser

	destinados à implementação dos Itinerários Formativos, do Novo Ensino Médio e poderão ser empregados para aquisição de material e contratação de serviços, ou realização de pequenos reparos e adequação da infraestrutura para implementação dos Itinerários formativos, aquisição de equipamentos e mobiliários necessários para implementação do programa.
Portaria MEC n.º 399, de 8 de março de 2023	A portaria instituiu uma consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio.
Projeto de Lei n.º 5230, de 2023	O projeto propôs mudanças no Ensino Médio com base na consulta pública de avaliação para reestruturação do Ensino Médio.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir dessas portarias, resoluções e projetos de lei, é possível perceber que, a nível Federal, várias foram as regulamentações e normatizações em relação à implementação do Novo Ensino Médio, que envolveu uma correlação de forças entre o Governo Federal, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Secretarias Estaduais de Educação e Unidades Escolares. Esse arcabouço de legislações foi responsável por uma série de inovações: a) instituiu o programa de apoio à implementação do Novo Ensino Médio para as secretarias estaduais e distritais; b) definiu as diretrizes de apoio financeiro para as secretarias de educação e as unidades escolares realizarem a implementação do Novo Ensino Médio; c) estabeleceu referenciais curriculares, as responsabilidades acerca dos processos de formação dos professores e demais membros da equipe escolar; d) trouxe orientações acerca da escolha dos materiais didáticos pedagógicos; e) apresentou um cronograma de implementação para que, considerando essas legislações, os Entes Federados realizassem os seus processos de implementação do Novo Ensino Médio em cada estado.

2.1.1 Problematização em relação à aprovação da lei n.º 13.415/2017

Desde a sua aprovação, a reforma do Ensino Médio, decorrente da Lei n.º 13.415/2017, recebeu muitas críticas, contestações e questionamentos. As problematizações sobre a temática envolvem principalmente seu caráter neoliberal, a urgência com que foi tratada e sua perspectiva de flexibilização curricular voltada aos interesses de estudo dos alunos. Motta e Frigotto (2017), assim como Ferretti (2018), trazem algumas discussões pertinentes sobre a reforma do Ensino Médio.

A urgência com que foi tratada a reforma do Ensino Médio foi um dos pontos questionados e analisados por Motta e Frigotto (2017) em um artigo intitulado “*Por que a urgência da reforma do Ensino Médio?*”. Nele, os autores questionam a urgência com que a

Lei n.º 13.415/2017 foi aprovada, sem uma ampla discussão com diferentes setores da sociedade, em um contexto de cortes na saúde, educação e cultura por meio da PEC n.º 95/2016¹¹, que congela gastos públicos, incluindo a educação, por 20 anos.

As reformas do Ensino Médio, que “visam” a melhoria do ensino, têm como referencial os critérios de qualidade da Organização de Cooperação para o Desenvolvimento Econômico (OCDE), a partir do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), bem como sistemas de avaliação nacional e estaduais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). A necessidade de modernizar o currículo é justificada pela sobrecarga de disciplinas que não interessam aos alunos e que não lhes são úteis.

O PISA mede os níveis de desempenho escolar, baseado em métricas de saber, escrever, contar e noções de ciências. No Brasil, o IDEB é um instrumento que define a qualidade na educação. São essas métricas que colocam a reestruturação curricular do Ensino Médio como urgente para:

[...] melhorar o desempenho no IDEB e no PISA, flexibilizando o currículo para facilitar as escolhas das disciplinas que os jovens das classes populares teriam menor dificuldade e, com isso, provavelmente, melhor desempenho nas avaliações em larga escala; desenvolver habilidades e competências que facilitem o ingresso no mercado de trabalho, formal ou informal, ou que proporcionem ocupações que gerem renda — nesse caso, por meio do ensino de empreendedorismo (Frigotto; Motta, 2017, p. 365).

A reforma do Ensino Médio, no contexto da aprovação da PEC n.º 95/2016, na análise de Motta e Frigotto (2017), não só o inviabiliza como Educação Básica de qualidade, como também o privatiza por dentro, em uma lógica em que:

[...] as burguesias dominantes asseveram os mecanismos de controle social por meio dos vários aparelhos do Estado em “união pessoal” com seus respectivos aparelhos privados de hegemonia e, com organismos internacionais, introduzem um conjunto de políticas públicas que conformam a conjuntura e buscam cimentar a ideologia necessária para se consolidarem no poder e salvaguardarem os ganhos do capital (Motta; Frigotto, 2017, p. 365).

A conclusão de Motta e Frigotto (2017), acerca da reforma do Ensino Médio, é a constatação de sua inclinação ao ideário liberal-conservador, assim como que a reforma é uma negação do “conhecimento elementar para uma leitura autônoma da realidade social, está acobertada pela delegação da ‘livre escolha’ do jovem dentre as opções ofertadas” (Motta; Frigotto, 2017, p. 368), pois a livre escolha, tão propagandeada pelos reformadores, será

¹¹ Que já passou pelo processo de tramitação e atualmente está em vigência a emenda constitucional 95/2016.

compulsória, ou seja, se cumprirá a carga horária obrigatória e cada escola vai ofertar a educação que couber em seu orçamento.

Ferretti (2018), por outro lado, questiona, em um artigo intitulado “*A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação*”, se os problemas do Ensino Médio Brasileiro podem ser resolvidos apenas por meio de uma reforma curricular. O autor questiona se a atratividade é de fato o fator determinante para o abandono e a reprovação escolar, e relaciona esse problema também com as deficiências na infraestrutura das escolas e com a precariedade na carreira dos professores, que inclui questões ligadas a salário, formação e contratação. O afastamento de muitos jovens da escola também se deve, segundo o autor, a fatores como a necessidade de contribuir com a renda familiar, além da busca por recursos para satisfazer as necessidades de sua idade e convivência social. Segundo ele, a lei se apoia em uma visão restrita de currículo, que se reduz à matriz curricular, que visa dar conta da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Essa reformulação visa tornar atrativo o Itinerário Formativo por meio da flexibilização curricular, estabelecida conforme os interesses pessoais de cada aluno, supondo que a reprovação diminua, e institui a escola em tempo integral, que se ampara no Plano Nacional de Educação (PNE), meta 6, de oferta da educação em tempo integral em no mínimo 50% das escolas públicas até 2024. O PNE indica que a escola de tempo integral não se define apenas pela extensão da jornada, mas também pela condição de que a expansão dê resultados. Mas cabe considerar que, em um país com muita desigualdade social, vários jovens, ao invés de estarem cursando o Ensino Médio, trabalham no mercado formal, sendo as escolas em tempo integral, um fator que pode aumentar ainda mais as desigualdades de acesso à educação.

Ferretti (2018) chama de flexibilização qualitativa o fato de a organização do currículo ser por áreas do conhecimento e não mais disciplinas, ficando a cargo das escolas decidirem como serão trabalhadas as competências de cada disciplina. Essa flexibilização indica o desenvolvimento de projetos nos quais atuam mais de um professor, implicando na formação de professores interdisciplinares, o que não representa a realidade dos professores no Brasil, sendo necessária a revisão das licenciaturas. Ferretti (2018) afirma que não se pode considerar que os problemas de formação humana possam ser resolvidos apenas por mudanças “[...] nas políticas educativas no que diz respeito ao currículo, aos métodos, à formação, pois a educação apresenta limites, especialmente considerado o papel que, muitas vezes, desempenha de mera reprodução social” (Ferretti, 2018, p. 39). Em síntese, Ferretti (2018) acredita que essa reforma curricular foca na busca de soluções para problemas e não enfoca na gênese econômica, política e social de tais problemas.

Sete anos após a aprovação da Lei n.º 13.415 (2017–2023) do Novo Ensino Médio, já transcorridos os cinco anos de prazo, para que todos os entes federados implantassem a reforma iniciada no governo do Presidente Michel Temer (2016–2018), e dada sequência no governo de Presidente Jair Bolsonaro (2019–2022), ocorreu um esvaziamento da função de articulação, coordenação e assistência técnica e financeira do MEC, para com os sistemas estaduais de educação na implementação da reforma, somada aos problemas da pandemia do COVID-19 nos anos de 2020 e 2021, que só aumentaram a resistência de alguns setores em relação à continuidade dessa reforma. A revisão do Ensino Médio foi uma das agendas do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que foi eleito e assumiu a presidência no início de 2023 e iniciou um processo de escutas para nova reformulação do Ensino Médio.

Dessa forma, em 8 de março de 2023, o MEC publicou a portaria n.º 399, de 8 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, tendo prazo de 90 dias desde a publicação. O prazo foi prorrogado por mais 30 dias pela portaria n.º 7, de 5 de junho de 2023. Após as consultas realizadas, o MEC apresentou um documento com os principais resultados e os principais pontos a serem reformulados. Os resultados da consulta pública indicaram críticas à redução da carga horária na formação geral básica, falta de clareza e orientação em relação aos itinerários formativos, aumento das desigualdades educacionais, principalmente de comunidades que possuem orientações específicas como indígenas e quilombolas, críticas a oferta da modalidade a distância, falta de infraestrutura nas escolas, críticas à contratação de professores com notório saber, falta de formação e valorização dos professores, necessidade de políticas que auxiliem a permanência dos jovens nas escolas.

A consulta pública, os relatórios e as avaliações, que fizeram parte dos estudos do governo para proposição de um projeto de Lei de alteração do Ensino Médio, também indicaram a heterogeneidade nas experiências de implementação do Ensino Médio nos estados Brasileiros. Dessa forma, a autonomia de escolha dos estudantes, um dos postos-chave defendidos em prol da reforma, não aconteceu principalmente em escolas com perfil socioeconômico mais baixo. Um relatório apresentado pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (Anped), a partir de cinco Seminários realizados para dar subsídio para a consulta pública, apontou que

[...] houve ampliação das desigualdades nas escolas da rede pública com a implementação dos dispositivos da reforma; que é impossível desenhar um currículo que não considere as desigualdades, ressaltando que 2.661 (dois mil, seiscentos e sessenta e um) municípios tem apenas uma escola de Ensino Médio, o que impossibilita a oferta de diversos itinerários formativos para escolha dos jovens; e,

além disso, as pesquisas constataam que estudantes vulneráveis têm menor oportunidade de escolha (Brasil, 2023, p. 10).

O poder Executivo Federal, em outubro de 2023, enviou ao Congresso Nacional o projeto de Lei n.º 5230/2023 que previu alterações no Ensino Médio e, de acordo com a exposição das razões, definiu como grandes os desafios para garantir o acesso e a permanência dos estudantes nessa etapa da Educação Básica e promover um ensino de qualidade que considere três finalidades: preparação para o exercício da cidadania, formação para o mundo do trabalho e consolidação das aprendizagens para ingresso no Ensino Superior. De acordo com o exposto no projeto de Lei n.º 5230/2023:

[...] o Ensino Médio é atravessado por um conjunto de contradições e questões de natureza não-educativa, mas que afetam as possibilidades de acesso, permanência e aprendizagem dos educandos. As desigualdades socioeconômicas, étnico-raciais, socioespaciais e de gênero que estruturam o tecido social brasileiro, as deficiências nas políticas de assistência social, saúde, cultura, esporte, lazer, emprego, renda e a fragilidade das estruturas institucionais, que suportam as políticas de juventude são algumas das variáveis que aprofundam a complexidade da oferta do Ensino Médio e impõem desafios adicionais a qualquer proposta de reforma educacional desta etapa (Brasil, 2023, p. 8).

Entre os principais pontos apresentados no projeto de Lei n.º 5230/2023, que propõem reformas no Ensino Médio, estão: a) recomposição da carga horária destinada à formação geral básica para, no mínimo, 2.400 horas, ofertada integralmente de forma presencial; b) oferta dos seguintes componentes curriculares obrigatórios, organizados em áreas do conhecimento: Língua Portuguesa e suas literaturas; Língua Inglesa; Língua Espanhola; Arte, em suas múltiplas linguagens e expressões; Educação Física; Matemática; História, Geografia, Sociologia e Filosofia; Física, Química e Biologia; c) estabelecimento de estudos e práticas relacionadas ao pensamento computacional e à cidadania digital; d) vedação do uso da educação à distância na formação geral básica com regulamentações específicas para o ensino remoto, para os percursos de aprofundamentos e integração de estudos; e) regulamentações em relação ao notório saber dos professores, para atuação em caráter excepcional.

A partir dessa proposta, o currículo será dividido em formação geral básica e percursos de aprofundamento e integração de estudos, organizados em componentes curriculares de, no mínimo, de três áreas do conhecimento: Linguagens, Matemática e Ciências da Natureza; Linguagens, Matemática e Ciências Humanas e Sociais; Linguagens, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza; e Matemática, Ciências Humanas e Sociais e Ciências da Natureza. A proposta também prevê que o Ensino Médio em tempo integral priorize uma organização curricular que permita a articulação com a oferta de formação profissional.

Encerramos essa seção sinalizando que o projeto de Lei n.º 5230/2023, que prevê uma nova reforma no Ensino Médio, já passou pelo processo de tramitação, e a Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, foi aprovada. Essa lei determina a reestruturação do Novo Ensino Médio a partir de 2025. Mais uma vez, os estados terão que reorganizar seus currículos e promover alterações na oferta dessa etapa de ensino da Educação Básica, com algumas continuidades e rupturas. Teremos, assim, um Novo Ensino Médio, reforçando que essa etapa da Educação Básica é um desafio no cenário da educação brasileira, e definir sua organização e suas finalidades ainda é uma discussão latente no nosso país.

3 DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO

O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (Silva, 1999, p. 150).

O termo currículo, no sentido que conhecemos hoje, passou a ser utilizado recentemente em países europeus como França, Alemanha e Portugal sob influência da literatura educacional americana. Tomaz Tadeu da Silva (1999), no seu livro “Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo”, mostra que foi no século XX que emergiram, principalmente nos Estados Unidos, autores que se opunham ao currículo humanista, da Antiguidade Clássica, que tinha por objetivo introduzir aos estudantes as grandes obras literárias e artísticas das heranças gregas e latinas. No livro, Silva (1999) apresenta teorias de diferentes autores, como John Franklin Bobbitt, John Dewey e Ralph W. Tyle, que se opunham a esse currículo humanista clássico. Bobbitt, por exemplo, marcou o campo dos estudos sobre currículo. Ele tinha como foco a eficiência e defendia que a escola funcionasse como uma empresa, com foco em métodos visando resultados. John Dewey, também americano, defendeu uma vertente mais progressista de currículo. Ele se preocupou com a construção da democracia, e defendia que o currículo deveria considerar os interesses e as experiências das crianças e jovens.

A institucionalização da educação de massas permitiu que surgisse, nos Estados Unidos, um campo de estudos do currículo profissional e especializado para tentar responder algumas questões sobre a escolarização das massas. Quais são os objetivos da educação escolarizada? O que deve ser ensinado? Quais são as principais fontes de conhecimento? O que deve prevalecer no ensino: saberes objetivos do conhecimento ou percepções e experiências subjetivas dos sujeitos? Quais são as finalidades da educação: ajustar as crianças à sociedade existente ou prepará-las para transformá-la? Preparar os estudantes para a economia ou para a democracia?

Silva (1999) demonstra, no mesmo livro citado acima, que, no final dos anos 1960, a concepção técnica de currículo começa a perder hegemonia, e a perspectiva tradicional de currículo passa a ser questionada e criticada por teorias como a marxista, mediante análises de Gramsci e da Escola de Frankfurt, que criticava a ênfase na eficiência e na racionalidade administrativa, pois era reflexo da dominação do capitalismo sobre a educação e o currículo, favorecendo a reprodução das desigualdades sociais. No Brasil, Paulo Freire contribuiu para as críticas à concepção tradicional de currículo e, por mais que não tenha desenvolvido teorias

específicas sobre currículo, tinha preocupação com uma questão central: “O que a educação e a pedagogia devem ser?” Uma das críticas de Freire era ao caráter verbalista, narrativo e dissertativo do currículo tradicional, desligado da situação existencial dos sujeitos envolvidos no ato de conhecer. Ele sugere que o currículo seja a expressão de uma educação problematizadora. O legado das teorias críticas é de apontar que o currículo é um espaço de poder. As teorias críticas nos ensinam que a pergunta que importa não é: “quais conhecimentos são válidos?”, mas, sim, “quais conhecimentos são considerados válidos?”.

É fato que, por mais que na atualidade já se tenha acúmulo de diferentes subsídios teóricos para pensar e discutir o conceito de currículo, não existem respostas unânimes acerca de quais são os conhecimentos considerados válidos. Qual a melhor forma de estruturar um currículo? O que um currículo deve conter? Sem pretensões de chegar a respostas conclusivas, apresento a seguir alguns fragmentos teóricos de estudiosos do currículo. Tendo em vista que esta pesquisa analisa a implementação do currículo do Novo Ensino Médio de Santa Catarina em Chapecó-SC, entende-se como necessário reunir definições e noções relevantes para estudos no campo do currículo, o que será feito com base nos seguintes autores: Silva (1999), Moreira (2019), Sacristán (2000) e Pacheco (2000; 2021)

Iniciamos por Silva (1999) que aponta com base nas teorias críticas que o currículo é uma construção social, resultado de um processo histórico, de disputas e conflitos sociais. Segundo o autor, a questão central de qualquer teoria do currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado. E a pergunta: o que ensinar? nunca está separada de outra pergunta: “o que eles ou elas devem ser? Ou, melhor, o que eles ou elas devem se tornar?” (Silva, 1999, p. 15). Os conhecimentos considerados importantes possuem relação com o tipo de pessoa que consideramos ideal: “será a pessoa racional e ilustrada do ideal humanista de educação? Será a pessoa otimizada e competitiva dos atuais modelos neoliberais de educação? Será a pessoa ajustada às ideias de cidadania do moderno estado-nação?” (Silva, 1999, p. 15). O tipo ideal de ser humano, para um determinado tipo de sociedade, corresponde a um tipo de ser humano e a um tipo de currículo. O currículo é sempre resultado de uma seleção em um universo amplo de conhecimentos e saberes: “[...] a etimologia da palavra “currículo”, vem do latim “curriculum”, “pista de corrida” podemos dizer que no curso dessa “corrida” que é o currículo, acabamos por nos tornar o que somos (Silva, 1999, p. 15).

Antonio Flávio Moreira (2009), no livro “Currículo: conhecimento e cultura”, escreve sobre a qualidade na Educação Básica e a concepção de currículo e também contribui para as discussões sobre currículo. Segundo ele, o currículo é um instrumento central para promover a qualidade na educação. Por meio de uma metáfora, o autor afirma que o currículo é o coração

da escola e que o conhecimento é a matéria-prima do currículo. Ele reconhece “[...] o currículo como o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento” (Moreira, 2009, p. 5-6).

Outro autor que contribui muito para as discussões sobre currículo é José Gimeno Sacristán. Em sua obra “O Currículo”, ele propõe uma definição de currículo como “o projeto seletivo de cultura, cultural, social, política e administrativamente condicionado, que preenche a atividade escolar e que se torna realidade nas condições da escola tal como se acha configurada” (Sacristán, 2000, p. 34). Ele defende que “analisar currículos significa estudá-los no contexto em que se configuram e através do qual se expressam em práticas educativas e em resultados” (Sacristán, 2000, p. 16).

Segundo Sacristán (2000), os contextos interferem na prática de um currículo, já que existem vários desdobramentos em relação ao currículo que é prescrito, ao currículo que é apresentado aos professores, ao currículo em ação, ao currículo que é realizado e ao que é avaliado. Na concepção desse autor, o *currículo prescrito* possui as regulações, com prescrição do que deve ser conteúdo em relação à educação obrigatória. O *currículo apresentado aos professores* contém uma série de meios elaborados por diferentes instâncias que traduzem para os professores o significado e os conteúdos prescritos, o nível de formação dos professores e as condições de trabalho dificultam configurar a prática, nesse sentido os livro-textos, por exemplo, desempenham um papel muito importante. O *currículo em ação* é guiado pelo professor, que o concretiza em tarefas acadêmicas. O *currículo realizado* é consequência da prática e produz efeitos complexos como cognitivos, afetivos, sociais, morais, etc. Por fim, o *currículo avaliado* ocorre por meio de controles, como a liberação de validações e títulos.

Sacristán (2000) também chama a atenção para os subsistemas que influenciam no significado do currículo que, na perspectiva do autor, são os seguintes: O *âmbito da atividade político-administrativa*, no qual se regula o currículo, os professores e a escola. A administração tem total influência sobre o que se prescreve como obrigatório. O *subsistema de participação e controle*, que influencia na concretização, modificação, vigilância, análise de resultados, geralmente a cargo de órgãos do governo, associações e das escolas. A *ordenação do sistema educativo*, os sistemas de ensino possuem uma estrutura de níveis, ciclos, modalidades ou especialidades, marcando a progressão dos alunos. O *sistema de produção de meios*, os currículos se baseiam em materiais didáticos, que são agentes de elaboração e concretização do currículo. Os *âmbitos de criação culturais*, o currículo é uma seleção de cultura. *Subsistema técnico-pedagógico*, existem formadores, especialistas e pesquisadores em educação que sistematizam informações e conhecimento sobre a realidade educativa. O *subsistema de*

inovação, acontece por meio de professores ligados aos movimentos de renovação pedagógica, que resolvem trazer renovação para a educação. *O subsistema prático-pedagógico*, no qual as propostas curriculares viram realidade através da prática dos professores, o currículo acaba numa prática pedagógica. Dessa forma, Sacristán (2000) afirma:

O valor de qualquer currículo, de toda proposta de mudança para a prática educativa, se comprova na realidade na qual se realiza, na forma como se concretiza em situações reais. O currículo na ação é a última expressão de seu valor, pois enfim, é na prática que todo projeto, toda ideia, toda intenção, se faz realidade de uma forma ou outra: se manifesta, adquire significação e valor, independentemente de declarações e propósitos de partida. Às vezes também, à margem das intenções, a prática reflete pressupostos e valores muito diversos. O currículo, ao se expressar através de uma práxis, adquire significativo definitivo para os alunos e para os professores nas atividades que uns e outros realizam e será na realidade aquilo que essa depuração permita que seja (Sacristán, 2000, p. 201).

Diante do exposto, a partir do Sacristán (2000), é possível afirmar que uma visão apenas tecnicista de currículo não consegue explicar a realidade dos fenômenos curriculares nem contribuir para mudá-los, porque ignora que o valor do currículo depende dos contextos que se desenvolve e de seus significados. Um currículo possui um enquadramento político e administrativo, divisão de decisões, planejamento e modelo, tradução em materiais, manejo por parte dos professores, avaliação dos resultados, tarefas que os alunos realizam. Por isso, o ideal é que sua construção não seja separada das condições reais em que será desenvolvido. O seu desenvolvimento depende de práticas políticas e administrativas, condições estruturais, organizativas, materiais, dotação dos professores e os significados que lhe dão forma.

Segundo Sacristán (2000), está cada vez mais complexo definir o referencial ordenador da escola e do currículo. Primeiro porque está ocorrendo uma transferência para a escola de missões educativas que eram de responsabilidade da família. Segundo porque existe uma pretensão de que a escolarização seja uma capacitação para compreender a vida e a cultura. Terceiro porque existem aspirações de uma educação globalizadora que coloca atenção total no aluno. Por fim, além desses fatores, espera-se que os currículos sejam modernos que, além do conhecimento clássico, deem noções de higiene pessoal, de educação para o trânsito, que previnam contra as drogas, que se abram novos meios de comunicação, que respondam às demandas da cultura juvenil, que se preocupem com a deterioração do meio ambiente.

Assim sendo, as reformas curriculares são uma pauta cada vez mais recorrente na área da educação. De acordo com Sacristán (2000), é comum que a instituição escolar sofra pressões para adaptar os conteúdos à evolução cultural e econômica da sociedade. Segundo o autor, as reformas curriculares obedecem à lógica de que, por meio delas, se realize uma adequação entre

os currículos e as finalidades da escola ou que se possa dar uma resposta mais adequada à melhora das oportunidades dos alunos e dos grupos sociais.

Os professores são os principais agentes implementadores das reformas curriculares e, em uma sociedade heterogênea e pluralista, se veem submetidos a diversas demandas e contradições. Ter que favorecer o progresso acadêmico e facilitar o acesso a estudos superiores, preparar para a vida exterior às aulas, atender o desenvolvimento, os interesses e as necessidades dos alunos. Os professores, ao preparem seus planos e programações das suas práticas, possuem dois referenciais: o currículo e as condições de seu contexto. As prescrições curriculares do sistema político administrativo regulam o campo da ação, mas é pouco operativa para orientar a prática cotidiana dos professores, pois uma série de razões farão com que o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas dos currículos. Sacristán afirma que “[...] o currículo molda os docentes, mas é traduzido na prática por eles mesmos, então a influência é recíproca” (2000, p. 165). O autor é um crítico à ideia do professor ser meramente executor de diretrizes, pois o currículo é muitas coisas, ideias pedagógicas, estruturação de conteúdos, mas, ao desenvolver a prática concreta de forma coerente com esses propósitos, o professor desempenha um papel decisivo.

Nesse sentido, Pacheco (2000) também problematiza que, apesar das flexibilizações do currículo, a administração continua sendo centralista, mantendo o controle técnico sobre o conteúdo e a forma dos currículos, e os professores continuam a ter uma visão pedagógica da sua função, deixando nas mãos de especialistas a concepção do currículo, vivendo em uma contradição entre aceitar a prescrição do currículo e reconhecer a necessidade de conferir autonomia curricular à escola. Segundo o mesmo autor, “Nos contextos da escola e sala de aula, o professor detém uma autonomia relativa, enquanto as suas práticas são normativamente definidas, mas processualmente reconstruídas” (Pacheco, 2000, p. 76).

Após a apresentação dessas definições e perspectivas sobre currículo com base nesses autores, podemos sintetizar que, de fato, não é simples definir o que é currículo, ainda mais na atualidade, tendo em vista que a escola sofre diversas pressões para atender várias demandas de diversas naturezas. Cabe pontuar que a aplicação de um currículo depende de uma série de fatores, como o contexto, a formação dos professores, os materiais disponíveis, dentre outros. Em síntese, um currículo reúne, essencialmente, um conjunto de experiências oferecidas aos alunos na escola que se desdobram em conhecimento. Ele é um projeto seletivo da cultura que resulta em atividades escolares. Não é possível analisar um currículo descolado da realidade prática da sua aplicação, pois o contexto influencia no resultado final.

O currículo em análise, nesta pesquisa, faz parte do Novo Ensino Médio do estado de Santa Catarina. Ele reúne um conjunto de experiências a serem trabalhadas nas escolas, apresenta uma perspectiva de sociedade e de ser humano a ser formado, possui uma organização, uma seleção dos conhecimentos considerados válidos para ser administrado e transformado em práticas escolares pelos professores. Ele foi construído com base principalmente na Base Nacional Comum Curricular (2018) e na Lei n.º 13.415/2017 de reforma do Ensino Médio. Dessa forma, apresento as perspectivas defendidas por esses documentos sobre o currículo e a educação.

A Base Nacional Comum Curricular (2018) defende uma perspectiva de promoção de uma formação geral para o exercício da Cidadania e a inserção no mundo do trabalho, que atenda à diversidade de expectativas dos jovens e, para isso, promova a educação integral alinhada ao projeto de vida dos estudantes. De modo geral, a BNCC (2018) estabelece que, ao término do Ensino Médio, espera-se que o aluno demonstre “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática” (BNCC, 2018, p. 467). Dessa forma, a reorganização curricular do Ensino Médio é abordada na BNCC com caráter de extrema necessidade, pois, segundo o documento, o antigo Ensino Médio apresentava excesso de componentes curriculares e abordagens pedagógicas distantes dos jovens, do mundo do trabalho e das questões sociais.

A nova estrutura do Ensino Médio, baseada na Lei n.º 13.415/2017, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento, prevê a oferta de Itinerários Formativos para aprofundamento acadêmico em áreas do conhecimento. A lei determina que as mudanças no currículo do Ensino Médio possibilitem que uma parte da formação seja flexibilizada. Segundo Kuenzer (2017), a concepção de aprendizagem flexível fornece as justificativas para a flexibilização curricular do Ensino Médio, assim como para as críticas ao modelo único, ao conteudismo, à disciplinarização, à centralidade no professor e à falta de protagonismo do aluno.

A perspectiva da aprendizagem flexível, posta nessa nova organização curricular, articula o desenvolvimento tecnológico aos diversos modelos dinamizados de aprendizagem e mídias interativas, justificada pela necessidade de expandir o ensino e atender as demandas de uma sociedade exigente e competitiva. Nesse sentido, a função da escola ou do conhecimento para preparação de sujeitos para o mundo do trabalho prevalece e se cria uma visão de que os educandos estão sendo capacitados para se candidatar a empregos, que são escassos, disputados e exigentes.

Sacristán (2000) chama a atenção para o fato de que, em um contexto de rápidas mudanças, em muitos casos, os modelos de educação fogem dos conteúdos e se justificam nos processos, não deixando de ser propostas vazias. A seleção que compõe o currículo não é neutra, e um currículo comum para todos não é suficiente se não considera as oportunidades desiguais frente ao mesmo e as adaptações metodológicas que deverão se produzir para favorecer a igualdade, sempre sob o prisma de que a escola, por si só, não pode superar as diferenças sociais.

Arroyo (2013) chama a atenção para o fato de que existem muitas disputas acontecendo para assumir a “direção do carro”, metaforicamente associado ao papel da escola e dos currículos. Segundo o autor, as políticas curriculares estão cada vez mais servindo ao movimento do mercado. Segundo ele, os “currículos no movimento do mercado revelam movimentos de marcha ré, freando o movimento para frente que nas últimas décadas luta por reconhecer cada criança/adolescente, jovens e adultos sujeito de direitos, não mercadoria” (Arroyo, 2013, p. 116¹²). Arroyo também acredita que, se os currículos são espaços para o conhecimento produzido, os saberes sobre trabalho não podem ficar de fora. Ele alerta, porém, que aos adolescentes e jovens filhos de trabalhadores não cabe apenas aprender competências para o trabalho, mas, sim, os saberes e os direitos sobre o trabalho, pois o ocultamento das relações de produção e de classe, produzem pobreza e desemprego.

Pacheco (2000) chama a atenção para o fato de que a escola é o palco permanente das decisões curriculares determinadas a partir dos confrontos ideológicos e perspectivas econômicas, e as mudanças na escola passam, obrigatoriamente, pelas decisões curriculares e pelas questões didáticas. Por isso, é preciso mudar práticas, mentalidades e compreender os mecanismos de produção das mudanças no interior da escola.

Em resumo, as discussões e disputas em relação ao currículo acompanham as dinâmicas e mudanças da sociedade e, desde sempre, entrelaçam-se aos aspectos econômicos, sociais e políticos. O que se desenha, na atualidade, a partir da reforma do Ensino Médio, é um currículo flexível que, segundo Kuenzer (2017), é pragmático, voltado a uma visão prática do conhecimento e com inclinação aos interesses do mercado. Pacheco (2000) alerta que nenhuma mudança na estrutura do currículo é efetiva se não for acompanhada de mudanças na prática curricular, a partir da oferta de condições para que essas mudanças aconteçam. Sacristán (2000) partilha da mesma perspectiva de Pacheco (2000) e destaca os contextos de aplicação dos currículos, que interferem no seu desenvolvimento, pois, entre o currículo prescrito e a realidade

¹² Essa paginação é do livro em PDF, pois o mesmo está sem paginação.

prática na qual os professores executam esse currículo, existem abismos, e o professor executa papel decisivo na aplicação de um currículo.

3.1 A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO E A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO NO TERRITÓRIO CATARINENSE

O estado de Santa Catarina realizou a adesão ao Novo Ensino Médio em 2018, a partir da portaria MEC n.º 649/2018, que instituiu o programa de Apoio ao Novo Ensino Médio para as secretarias de educação estaduais elaborarem e executarem o plano de implementação do novo currículo do Ensino Médio. A portaria previa apoio técnico, financeiro e formação continuada para a equipe técnica e de gestão do currículo.

A elaboração do currículo Base do Novo Ensino Médio em Santa Catarina iniciou-se em 2019, por intermédio do Programa de Apoio à implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) decorrente da Portaria do MEC n.º 331 de 5 de abril de 2018. Naquele momento, vinte e cinco profissionais da Rede Estadual de Santa Catarina se envolveram e contaram com apoio de uma consultora de currículo. A equipe realizou o estudo de documentos de referência para o Ensino Médio, como a Proposta Curricular de Santa Catarina, o Currículo Base do Ensino Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense, a Base Nacional Comum Curricular e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. A partir daí, foi construída a primeira versão do currículo, intitulado “Marco Zero”, que foi submetido à consulta pública e recebeu 2.120 contribuições. Em seguida, foi realizado um edital de seleção que oferecia vagas para professores, gestores e profissionais das coordenadorias regionais de educação de todas as mesorregiões do estado. Um total de 254 profissionais efetivos da Rede Estadual de Ensino atuaram na construção e escrita do currículo. Também foi constituída uma equipe de profissionais das diferentes diretorias da Secretaria de Estado da Educação e uma equipe de consultores de cada uma das áreas de conhecimento para a estruturação e concretização do currículo. Em relação aos Itinerários Formativos, ao todo 363 educadores das 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio, no âmbito do ProNem (Programa de Apoio a Núcleos Emergentes), elaboraram o portfólio dos Componentes Curriculares Eletivos. Vale ressaltar que boa parte do processo de construção do currículo foi realizado de forma *online* em virtude da pandemia de COVID-19.

O documento do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense foi organizado em quatro cadernos, conforme Quadro 9 abaixo:

Quadro 9 – Currículo do Novo Ensino Médio do Território Catarinense

<p style="text-align: center;">2020</p>  <p style="text-align: center;">Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense</p> <p style="text-align: center;"><small>Caderno 1 - Disposições Gerais</small></p>	<p>Caderno 1 – Apresenta os seguintes textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Ensino Médio na perspectiva do percurso formativo na educação básica; <input type="checkbox"/> Marcos Legais do Novo Ensino Médio; <input type="checkbox"/> Múltiplas Juventudes do Ensino Médio: Diversidade como princípio formativo; <input type="checkbox"/> Breve Diagnóstico: das causas de evasão e especificidades do perfil do sujeito do Ensino Médio em Santa Catarina; <input type="checkbox"/> Formação dos sujeitos do Ensino Médio; <input type="checkbox"/> Competências gerais da Educação Básica; <input type="checkbox"/> Fundamentos do Novo Ensino Médio; <input type="checkbox"/> Parte flexível do Currículo: Itinerários Formativos.
<p style="text-align: center;">2020</p>  <p style="text-align: center;">Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense</p> <p style="text-align: center;"><small>Caderno 2 – Formação Geral Básica</small></p>	<p>Caderno 2 – Apresenta os seguintes textos:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Formação Geral Básica; <input type="checkbox"/> Área da Matemática e suas tecnologias; <input type="checkbox"/> Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; <input type="checkbox"/> Área de Linguagens e suas Tecnologias; <input type="checkbox"/> Área de Ciências da Natureza e suas Tecnologias.
<p style="text-align: center;">2020</p>  <p style="text-align: center;">Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense</p> <p style="text-align: center;"><small>Caderno 3 – Portfólio de Trilhas de Aprofundamento</small></p>	<p>Caderno 3 – Apresenta:</p> <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Trilhas de aprofundamento na Área da Matemática e suas tecnologias; <input type="checkbox"/> Trilhas de aprofundamento na Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; <input type="checkbox"/> Trilhas de aprofundamento na Área de Linguagens e suas Tecnologias; <input type="checkbox"/> Trilhas de aprofundamento na Área de Ciências da Natureza e suas tecnologias; <input type="checkbox"/> Trilhas de aprofundamento integradas entre áreas do conhecimento; <input type="checkbox"/> Trilhas de aprofundamento da educação técnica e profissional.

<p>Novo Ensino Médio Componentes Curriculares Eletivos: Construindo e Ampliando Saberes</p>  <p>Portfólio dos(as) Educadores(as)</p>	<p>Caderno 4 – Apresenta um Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense.</p>
---	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir do CBEMTC (2020).

Em linhas gerais, a organização curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina é constituída pela **Formação Geral Básica**, que possui uma **carga horária máxima de 1.800 horas**, além de uma segunda **Parte Flexível**, via oferta de Itinerários Formativos com **carga horária total mínima de 1.200 horas**.

A Base Comum Curricular “[...] lista o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas para a etapa do Ensino Médio, que consolidam e aprofundam as aprendizagens essenciais do Ensino Fundamental” (CBEMTC, 2020, p. 46), e está organizada por áreas do conhecimento, segundo o que prevê o currículo:

Nessa perspectiva, a proposta de apresentação e articulação dos conhecimentos, a partir das áreas de conhecimento, favorece o trabalho interdisciplinar, o fortalecimento das relações entre os componentes curriculares e sua contextualização, contribui com a elaboração conceitual interdisciplinar. Portanto, pondera-se aqui, tal organização não implica, em nenhuma medida, a retirada ou o esvaziamento de conteúdos próprios de cada um dos componentes (CBEMTC, 2020, p. 47).

Permanecem os conceitos de cada componente curricular organizado agora em áreas do conhecimento, considerando que a organização por áreas do conhecimento:

[...] permite que os objetos de conhecimento e os conceitos estruturantes de cada componente curricular sejam trabalhados de forma integrada, interrelacional 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 (CBEMTC, 2020, p. 48).

A organização da Base Comum Curricular por áreas do conhecimento em Santa Catarina segue o modelo da Figura 1 a seguir:

Figura 1 – Organização curricular do Novo Ensino Médio em Santa Catarina

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

Fonte: CBEMTC (2020, p. 47).

A Parte Flexível do Currículo em Santa Catarina é ofertada por meio de Itinerários Formativos, baseados na portaria n.º 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabeleceu os referenciais para elaboração dos Itinerários Formativos. Eles são “compostos por um conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher, conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais áreas de conhecimento e/ou na formação técnica e profissional” (CBEMTC, 2020, p. 49), com carga horária total mínima de 1.200 horas, sendo então arranjos curriculares flexíveis, constituídos de situações educativas e unidades curriculares que permitem ao estudante ampliar e aprofundar seus conhecimentos.

O Itinerário formativo, no início da implementação em 2020,¹³ era constituído por **Projeto de Vida; Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira e Trilhas de Aprofundamento**. O projeto de vida tinha incumbência de “[...] 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” (CEMTC, 2020 p. 63). Ele se alicerça na dimensão pessoal, cidadã e profissional, sendo um espaço de desenvolvimento das competências socioemocionais para compreensão de si mesmo e de seu papel no mundo social. Esse componente visa apoiar os jovens na tomada de decisões no decorrer das escolhas dos itinerários formativos (especialmente as trilhas de aprofundamento e componentes curriculares eletivos). O trabalho pedagógico no projeto de vida pode ser um espaço de escuta, reflexão, diálogo, interação, aproximação e construção dialógica do conhecimento.

¹³ O itinerário formativo sofreu mudanças a partir do ano de 2024, que serão descritas no decorrer deste trabalho.

Os componentes curriculares eletivos são entendidos, segundo o Currículo do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, como espaço privilegiado para diversificação das aprendizagens e discussão de temas atuais, que podem integrar áreas do conhecimento e temas contemporâneos transversais ou conhecimentos da formação técnica e profissional. Eles podem ter diversas configurações e abordar diferentes objetos de conhecimento, ao possibilitar ao estudante o estudo de temáticas do seu interesse. Esses componentes curriculares precisam passar por um dos eixos estruturantes do Ensino Médio (investigação científica, processos criativos, intervenção e mediação sociocultural e empreendedorismo). A oferta dos componentes curriculares eletivos tem como suporte o caderno 4 do currículo que possui 25 roteiros destes componentes. As eletivas não apresentam progressão seriada, e os alunos podem cursar qualquer eletiva ofertada estando em qualquer série.

A oferta da Segunda Língua Estrangeira também compõe o Itinerário Formativo e “tem por objetivo ampliar o atendimento de línguas estrangeiras na escola, valorizando a diversidade local, de forma que a escolha pelo componente a ser ofertado se ampare na realidade do contexto da unidade escolar” (CEMTC, 2020, p 88).

As trilhas de aprofundamento visam o aprofundamento de temáticas específicas, que devem perpassar pelos eixos estruturantes do currículo e podem ser ofertadas por meio de trilhas das áreas do conhecimento. Elas visam aprofundar os conhecimentos da área e as aprendizagens dos estudantes de forma interdisciplinar e transdisciplinar. As trilhas não apresentam progressão seriada, e os alunos podem cursar qualquer trilha ofertada estando em qualquer série.

Em relação às matrizes curriculares, três opções foram disponibilizadas pelo estado de Santa Catarina no início da implementação do Novo Ensino Médio a serem escolhidas pelas secretarias regionais de educação e unidades escolares. Elas previam as disciplinas da base comum e de seus respectivos números de aulas, distribuídos nos três anos do Ensino Médio, bem como número de aulas de projeto de vida, componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento.

A Matriz A previa duas opções para cumprimento das 31 aulas semanais: opção 1 (4 dias de 6 aulas diárias mais um dia de 7 aulas diárias); e opção 2 (4 dias de 5 aulas diárias mais 1 dia de 11 aulas diárias). Cabe salientar que, nessa matriz, a partir da segunda série na Base Comum, somente os componentes curriculares de Língua Portuguesa e Língua Inglesa se mantinham com 2 aulas semanais. Matemática passava de 3 aulas para 2, e os demais componentes que compõem as áreas ficavam com carga horária de 1 aula semanal. Segunda língua estrangeira, projeto de vida e eletivas possuíam carga horária de 2 aulas semanais nas

três séries, e as trilhas de aprofundamento iniciavam apenas na segunda série, com carga horária de 10 aulas semanais.

Figura 2 – Matriz A do currículo do Novo Ensino Médio de Santa Catarina

MATRIZ A DO NOVO ENSINO MÉDIO												
1.000 horas anuais/total de 3.000 horas												
31 aulas semanais												
Opção 1: 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias												
Opção 2: 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias												
BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral	Carga Horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	CH Total Formação Geral Básica			25	400	800	15	240	480	15	240	480
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
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA SEMESTRAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			31	500	1000	31	500	1000	31	500	1000	3.000

Fonte: CBEMTC (2020, p. 113).

Na matriz B, a carga horária é de 35 aulas semanais, com 3 dias da semana com 5 aulas mais 2 dias de 10 aulas diárias. A partir da segunda série, na Base Comum, somente os componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa se mantinham com 2 aulas semanais. Matemática passava de 3 aulas para 2, e os demais componentes que compõem as áreas ficavam com carga horária de 1 aula semanal. Segunda língua estrangeira e projeto de vida possuíam carga horária de 2 aulas semanais no decorrer das três séries. Existiam três

componentes curriculares eletivos: o “componente eletivo 1”, com duas aulas semanais durante as três séries; o “componente curricular eletivo 2”, apenas na primeira série e com 2 aulas semanais; e “componente eletivo 3”, também com oferta apenas na primeira série e com 2 aulas semanais. Por fim, as trilhas de aprofundamento iniciavam apenas na segunda série, com carga horária de 15 aulas semanais e permanecem com 15 aulas semanais na terceira série.

Figura 3 – Matriz B do currículo do Novo Ensino Médio de Santa Catarina

MATRIZ B DO NOVO ENSINO MÉDIO												
1.120 horas anuais/total de 3.360 horas												
35 aulas semanais												
3 dias de 5 aulas diárias + 2 dias de 10 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 - FGB	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
	Matemática e suas tecnologias	Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		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
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Componente Curricular Eletivo1		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo2		2	32	64	0	0	-	0	-	-	64
	Componente Curricular Eletivo3		2	32	64	0	0	-	0	-	-	64
	Trilha de Aprofundamento		0	0	-	15	240	480	15	240	480	960
	CH Total Itinerário Formativo			10	160	320	20	320	640	20	320	640
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			35	560	1.120	35	560	1.120	35	560	1.120	3.360

Fonte: CBEMTC (2020, p. 114).

Na Matriz C, são 44 aulas semanais, com 4 dias de 10 aulas diárias e 1 dia de 4 aulas diárias ou 3 dias de 10 aulas diárias e 2 dias de 7 aulas diárias. A partir da segunda série, na Base Comum, somente os componentes curriculares Língua Portuguesa e Língua Inglesa se mantêm com 2 aulas semanais. Matemática passa de 3 aulas para 2, e os demais componentes

que compõem as áreas ficam com carga horária de 1 aula semanal. Segunda língua estrangeira e projeto de vida possuem carga horária de 2 aulas semanais nas três séries. São quatro componentes curriculares eletivos: o “componente eletivo 1”, com quatro aulas durante as três séries; o “componente curricular eletivo 2”, com 4 aulas na primeira série, 2 aulas semanais na segunda série e 2 na terceira; o “componente curricular 3”, com 4 aulas na primeira série, 2 aulas semanais na segunda série e 2 na terceira; e o “componente curricular eletivo 4”, que possui 3 aulas semanais na primeira série e 2 aulas na segunda e na terceira série. As trilhas de aprofundamento só iniciam na segunda série, com 15 aulas semanais na segunda série e 15 aulas semanais na terceira.

Figura 4 – Matriz C do currículo do Novo Ensino Médio de Santa Catarina

MATRIZ C DO NOVO ENSINO MÉDIO 1.408 horas anuais/total de 4.224 horas 44 aulas semanais 4 dias de 10 aulas diárias + 1 dia de 4 aulas diárias 3 dias de 10 aulas diárias + 2 dias de 7 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 semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (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
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo 1		4	64	128	4	64	128	4	64	128	384
	Componente Curricular Eletivo 2		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 3		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 4		3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	15	240	480	15	240	480	960
	CH Total Itinerário Formativo			19	304	608	29	464	928	29	464	928
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			44	704	1.408	44	704	1408	44	704	1408	4.224

Fonte: CBEMTC (2020, p. 115).

Em 14 de dezembro de 2020, a resolução n.º 093, do Conselho Estadual de Educação (CEE), apresentou um cronograma e normas complementares para a implementação das alterações estabelecidas pela Lei n.º 13.415/2017. As instituições ou redes de ensino que, até a data de publicação dessa resolução, tivessem obtido autorização para a oferta do Ensino Médio, deveriam realizar a adequação dos currículos, das propostas pedagógicas e dos regimentos segundo a Lei n.º 13.415/2017. Em 2021, o Conselho Estadual de Educação elaborou a resolução n.º 004, de 09 de março de 2021, que instituiu e orientou o processo de implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. A resolução resolve que o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense é o documento organizador das atividades escolares em Santa Catarina e referência para a adequação dos currículos e propostas pedagógicas desta etapa da Educação Básica das instituições ou redes de ensino do estado de Santa Catarina.

3.1.1 As mudanças no currículo e a inserção do ensino híbrido

Desde o início da implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina, em 2020, em 120 escolas-piloto do estado, transcorreram-se três anos. Durante o ano de 2023, a Secretaria de Educação do estado de Santa Catarina, organizou visitas e discussões com as coordenadorias regionais de educação, com as unidades escolares, professores e estudantes e, a partir das demandas levantadas, as matrizes curriculares foram revistas. Dessa forma, Santa Catarina modificou a oferta do Ensino Médio, no início do ano de 2024, e a principal mudança foi a inserção do ensino híbrido. Agora, a carga horária possui uma parte presencial e uma parte não presencial:

A Educação Híbrida em Santa Catarina não surge como uma mudança repentina, mas como um passo consciente em direção a uma abordagem mais adaptada ao século XXI, além de atender aos anseios de profissionais das escolas, estudantes e famílias quanto ao impacto das matrizes curriculares do Novo Ensino Médio vigentes até 2023 (Santa Catarina, 2024, p. 9).

O Ensino Híbrido possui respaldo na Lei n.º 13.415/2017 e na Resolução n.º 3 de novembro de 2018, que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. O Art. 17, inciso 15, dessa resolução define que:

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto,

preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no Ensino Médio noturno (Brasil, 2018, p. 11).

A parte não presencial das aulas, também chamada de assíncrona, não acontece em tempo real, mas é planejada e executada pelos professores da unidade escolar. É uma aula remunerada e acompanhada pelo docente que deve estar presencialmente na escola planejando. As aulas não presenciais são realizadas por meio da plataforma Google Sala de Aula ou Google Classroom, “uma ferramenta fácil de usar que permite aos professores criar e distribuir tarefas, acompanhar o progresso dos alunos e fornecer feedback” (Santa Catarina, 2024, p. 19). Cada componente curricular que possui aula assíncrona tem uma sala virtual para cada turma. Também ocorre o atendimento via entrega de material impresso para estudantes sem acesso à internet, mas esse formato deve ser visto como exceção. A prioridade do atendimento é *online*. Uma alternativa para os alunos que não possuem acesso a equipamentos e à internet é o uso dos computadores da própria escola para realização das atividades não presenciais, no Laboratório de Tecnologias Educacionais, Laboratório Maker, tablets/notebooks ou apenas o acesso à internet. As unidades escolares devem ter registro dos estudantes atendidos via material impresso para a SED planejar alternativas para eles.

A carga horária não presencial segue a mesma dinâmica das aulas presenciais, equivalem a 45 minutos com registros e frequências no sistema Professor Online. A frequência¹⁴ é atrelada ao acesso do aluno no Classroom ou à entrega da atividade impressa. Os professores devem considerar o tempo de 45 min para o estudante realizar a atividade planejada, sendo as aulas não presenciais parte das aulas presenciais, não se deve organizar avaliações específicas para essas aulas. O professor deve postar semanalmente atividade ou material para os estudantes e fornecer devolutivas para registrar sua participação. Não se deve encaminhar atividades em que o estudante não necessite de uma participação ativa e possível de verificação. O professor pode atender estudantes no horário de aula não presencial, presencialmente ou via Google Meet, mas não pode ter caráter obrigatório e avaliativo e não substitui as postagens semanais obrigatórias. O planejamento das aulas híbridas deve visar a integração entre momentos presenciais e não presenciais.

¹⁴A SED emitiu o ofício circular n.º 049/2024/CRE04/ENS, em 30 de agosto de 2024, que apresenta novas orientações acerca da atribuição de frequência em relação as aulas híbridas. Para saber mais acessar o link a seguir: [file:///C:/Users/Janaina/Downloads/OF%C3%8DCIO%20CIRCULAR%20049-2024%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Janaina/Downloads/OF%C3%8DCIO%20CIRCULAR%20049-2024%20(1).pdf)

Além da inserção da carga horária não presencial ao currículo, o itinerário formativo teve modificações na oferta dos componentes curriculares eletivos e nas trilhas de aprofundamento, acarretando, assim, modificações nas matrizes curriculares. Não foi realizada a terminalidade das matrizes vigentes até 2023. Isso quer dizer que todas as turmas de Ensino Médio migraram para a nova matriz curricular com o ensino híbrido a partir do início de 2024. Foram disponibilizadas três opções de matrizes curriculares, através do Caderno de orientação do Ensino Híbrido.

A matriz de 31 aulas é uma reformulação da antiga matriz A vigente até 2023, que é a mais predominante no estado, com carga horária total de 31 aulas semanais, que passa a ter 25 aulas presenciais e 6 aulas não presenciais em cada série. Nesse caso, o horário não é mais estendido, pois não são mais ofertadas 6 aulas em 4 dias da semana e 7 aulas em um dia da semana, e sim 5 aulas diárias nos 5 dias da semana.

Figura 5 – Matriz diurna do Novo Ensino Médio em SC a partir de 2024

Ensino Médio 2024 - 31 aulas - Matriz 4669			CARGA HORÁRIA						
			1ª série		2ª série		3ª série		
			CHP	CHNP	CHP	CHNP	CHP	CHNP	
FGB	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	2		2		2		
		Educação Física	2		1		1		
		Arte	1		1		1		
		Língua Estrangeira Inglês	2		1	1	2		
	Ciências da Natureza	Química	2		1		1		
		Física	1		1		1		
		Biologia	1		1		2		
	Ciências Humanas	Geografia	1		1		1		
		História	1		1		1		
		Filosofia	1	1	1		1		
		Sociologia	1		1		1	1	
	Matemática	Matemática	3		2		1		
	CH Total - Formação Geral Básica			18	1	14	1	15	1
	IF	Projeto de Vida		1		1		1	
Culminância do Projeto de Vida		8h		8h		8h			
Segunda Língua Estrangeira		1	1	1	1	1	1		
Componente Curricular Eletivo Anual		1	1	1	1	1	1		
Componente Curricular Eletivo - Ciências da Natureza		1	1						
Componente Curricular Eletivo - Ciências Humanas		0	0	1	1				
Matemática e suas Aplicações			1		1	2	1		
Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa			1		1	0	2		
Aprofundamentos		Aprofundamento em Biologia		1		1			
		Aprofundamento em Física				1		1	
		Aprofundamento em Química				1		1	
		Aprofundamento em Arte				1			
		Aprofundamento em Geografia		1		1		1	
		Aprofundamento em História		1		1		1	
	Aprofundamento em Filosofia						1		
Aprofundamento em Sociologia				1					
Carga Horária Total - Itinerário Formativo			7	5	11	5	10	5	
Carga Horária SEMANAL			25	6	25	6	25	6	
Carga Horária TOTAL			31		31		31		

Fonte: (Santa Catarina, 2024, p. 90).

Em relação à formação geral básica e ao itinerário formativo, podemos destacar que alguns componentes tiveram redução no número de aulas presenciais, outros tiveram acréscimo, outros passam a ter aulas não presenciais e outros componentes foram retirados. Conforme está exposto no Quadro 10 a seguir:

Quadro 10 – Principais alterações na Base Comum Curricular e no Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio diurno em Santa Catarina a partir de 2024

Base Comum Curricular			
Componente Curricular	1ª série	2ª série	3ª série
Língua Estrangeira Inglês		Até 2023: 2 aulas presenciais semanais. 2024: 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.	
Filosofia	Até 2023: 2 aulas presenciais semanais. 2024: 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.		
Sociologia	Até 2023: 2 aulas presenciais semanais. 2024: 1 uma aula presencial semanal.		Até 2023: 1 aula presencial semanal. 2024: 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.
Física	Até 2023: 2 aulas presenciais semanais. 2024: 1 aula presencial semanal.		
Biologia	Até 2023: 2 aulas presenciais semanais. 2024: 1 aula presencial semanal.		Até 2023: 1 aula presencial. 2024: 2 aulas presenciais semanais.
Geografia	Até 2023: 2 aulas presenciais. 2024: 1 aula presencial semanal.		
História	Até 2023: 2 aulas presenciais semanais. 2024: 1 aula presencial semanal.		
Matemática			Até 2023: 2 aulas presenciais semanais.

			2024: 1 aula presencial semanal.
Itinerário formativo			
Segunda Língua Estrangeira			<p>Até 2023: 2 aulas presenciais semanais em cada série.</p> <p>2024: 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais em cada série.</p>
Projeto de vida			<p>Até 2023: 2 aulas presenciais semanais em cada série.</p> <p>2024: 1 aula presencial semanal em cada série.</p>
Componente curricular eletivo			<p>Até 2023: Eram ofertados diferentes componentes curriculares eletivos baseados no portfólio dos componentes curriculares eletivos do estado de Santa Catarina, um em cada semestre para as três séries, com duas aulas semanais em cada série.</p> <p>2024: A oferta dos componentes curriculares eletivos continua sendo com base no portfólio dos componentes curriculares eletivos do estado de Santa Catarina, mas passam a ser ofertados a partir dessa nova organização:</p> <p>Componente curricular eletivo anual a ser definido pela unidade escolar, com 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais nas três séries.</p> <p>Componente curricular eletivo de ciências da natureza apenas na primeira série com 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.</p> <p>Componente curricular eletivo de ciências humanas apenas na segunda série com 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.</p>
Matemática e suas aplicações			<p>Até 2023: Não fazia parte do currículo.</p> <p>2024: Possui 1 aula não presencial na primeira série e na segunda série, e na terceira série com 2 aulas presenciais e 1 aula não presencial semanais.</p>
Práticas de linguagem em Língua Portuguesa			<p>Até 2023: Não fazia parte do currículo.</p> <p>2024: Possui 1 aula não presencial na primeira série, 1 aula não presencial na segunda série e na terceira série 2 aulas não presenciais semanais.</p>
Trilhas do Conhecimento			Não fazem mais parte do currículo. Eram ofertados a partir de temáticas específicas das áreas do conhecimento em relação com outras áreas do conhecimento.
Aprofundamentos			<p>Até 2023: Não faziam parte do currículo.</p> <p>2024: São voltados para o aprofundamento dos componentes curriculares.</p> <p>Aprofundamento em Biologia, possui 1 aula presencial semanal, na primeira e segunda série.</p> <p>Aprofundamento em Física, com 1 aula presencial semanal na segunda e terceira série.</p> <p>Aprofundamento em Química, com 1 aula presencial semanal na segunda e terceira série.</p> <p>Aprofundamento em Arte, com 1 aula presencial semanal na segunda série. Aprofundamento em Geografia com 1 aula presencial semanal em cada</p>

	<p>série. Aprofundamento em História, com 1 aula presencial semanal em cada série.</p> <p>Aprofundamento em Filosofia, com 1 aula presencial semanal na terceira série.</p> <p>Aprofundamento em Sociologia, com 1 aula presencial semanal na segunda série.</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Também foi elaborada e disponibilizada a possibilidade de uma matriz com carga horária presencial integral, que possui a mesma organização da matriz apresentada acima, sem a oferta de componentes não presenciais, com acréscimo de aprofundamento em Língua Portuguesa e Matemática. Nesse caso, a carga horária de alguns componentes curriculares é maior, e todos os aprofundamentos são ofertados em todas as séries e possuem maior carga horária, totalizando 44 aulas semanais.

Figura 6 – Matriz curricular em tempo Integral no Novo Ensino Médio em Santa Catarina a partir de 2024

Ensino Médio - 44 aulas - Tempo Integral - Matriz 4671			CARGA HORÁRIA						TOTAL	
			1ª série		2ª série		3ª série			
			CHP	CH T	CHP	CH T	CHP	CH T		
FGB	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	2	64	2	64	2	64	192	
		Educação Física	2	64	1	32	1	32	128	
		Arte	1	32	2	64	1	32	128	
		Língua Estrangeira Inglês	2	64	2	64	2	64	192	
	Ciências da Natureza	Química	2	64	1	32	1	32	128	
		Física	1	32	2	64	1	32	128	
		Biologia	1	32	1	32	2	64	128	
	Ciências Humanas	Geografia	1	32	2	64	1	32	128	
		História	2	64	1	32	2	64	160	
		Filosofia	1	32	1	32	1	32	96	
		Sociologia	1	32	1	32	2	64	128	
	Matemática	Matemática	3	96	2	64	3	96	256	
	CH Total - Formação Geral Básica			19	608	18	576	19	608	1792
	IF	Projeto de Vida		1	32	1	32	1	32	96
Segunda Língua Estrangeira		2	64	2	64	2	64	192		
Componente Curricular Eletivo Anual		2	64	2	64	2	64	192		
Componente Curricular Eletivo - Natureza		2	64	2	64	2	64	192		
Componente Curricular Eletivo - Humanas		2	64	2	64	2	64	192		
Matemática e suas aplicações		1	32	1	32	1	32	96		
Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa		2	64	2	64	2	64	192		
Aprofundamentos		Ap. em Língua Portuguesa		1	32	1	32	1	32	96
		Aprofundamento em Arte		2	64	1	32	1	32	128
		Aprofundamento em Educação Física		1	32	1	32	1	32	96
		Aprofundamento em Biologia		2	64	1	32	1	32	128
		Aprofundamento em Física		1	32	1	32	2	64	128
		Aprofundamento em Química		1	32	2	64	1	32	128
		Aprofundamento em Geografia		1	32	1	32	1	32	96
		Aprofundamento em História		1	32	2	64	1	32	128
	Aprofundamento em Filosofia		1	32	1	32	2	64	128	
	Aprofundamento em Sociologia		1	32	2	64	1	32	128	
Aprofundamento em Matemática		1	32	1	32	1	32	96		
Carga Horária Total - Itinerário Formativo			25	800	26	832	25	800	2432	
CH SEMANAL / CH ANUAL			44	1408	44	1408	44	1408	4224	

Fonte: (Santa Catarina, 2024, p. 91).

A matriz curricular do noturno, até 2023, era organizada em quatro anos, com carga horária de 25 aulas semanais ofertados em 5 dias da semana, contava com a mesma organização curricular do diurno, com formação geral básica e itinerários formativos, dispostos entre quatro anos. A nova matriz do noturno prevê três anos, com carga horária crescente de 31 horas semanais na primeira série, 37 horas na segunda série e 43 na terceira, considerando que serão 5 aulas presenciais, 5 dias da semana, totalizando 25 horas presenciais por semana, o restante da carga horária prevista será realizada de forma não presencial. Segue a matriz curricular do noturno.

Figura 7 – Matriz curricular do Novo Ensino Médio noturno em Santa Catarina a partir de 2024

Ensino Médio - NOTURNO - Matriz 4670			CARGA HORÁRIA						
			1ª série		2ª série		3ª série		
			CHP	CHNP	CHP	CHNP	CHP	CHNP	
FGB	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	2		2		2		
		Educação Física	2		1		2		
		Arte	1		2		1	1	
		Língua Estrangeira Inglês	2		1	1	1	1	
	Ciências da Natureza	Química	2		1		2		
		Física	1		2		2		
		Biologia	1		1		2		
	Ciências Humanas	Geografia	1		2		2		
		História	1		1		2		
		Filosofia	1	1	1		2		
	Matemática	Sociologia	1		1		1	1	
		Matemática	3		2		3		
	CH Total - Formação Geral Básica			18	1	17	1	22	3
	IF	Projeto de Vida		1		1		1	
Culminância do Projeto de Vida		8h		8h		8h			
Segunda Língua Estrangeira		1	1	1	1	1	1		
Componente Curricular Eletivo Anual		1	1	1	1	1	1		
Componente Curricular Eletivo - Ciências da Natureza		1	1			0			
Componente Curricular Eletivo - Ciências Humanas		0	0	1	1	0			
Matemática e suas Aplicações			1		1		1		
Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa			1		2	0	2		
Aprofundamentos		Ap. em Biologia	1		1	1		1	
		Ap. em Física						1	
		Ap. em Química			1			1	
		Ap. em Arte						1	
		Ap. em Matemática				2		1	
		Ap. em Geografia	1			1		2	
		Ap. em História	1		1			1	
	Ap. em Filosofia				1		1		
Ap. em Sociologia			1	0		1			
Carga Horária Total - Itinerário Formativo			7	5	8	11	3	15	
Carga Horária SEMANAL			25	6	25	12	25	18	
Carga Horária TOTAL			31		37		43		

Fonte: (Santa Catarina, 2024, p. 92).

As principais modificações em relação à matriz curricular do noturno são apresentadas no Quadro 11 a seguir:

Quadro 11 – Principais alterações na Base Comum Curricular e no Itinerário Formativo do Novo Ensino Médio noturno em Santa Catarina a partir de 2024

Base Comum Curricular			
Componente Curricular	1ª série	2ª série	3ª série
Arte			Passa a ter 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.
Língua Estrangeira Inglês		Passa a ter 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.	Passa a ter 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.
Filosofia	Passa a ter 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.		
Sociologia			Passa a ter 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.
Itinerário formativo			
Segunda Língua Estrangeira	Passa a ser ofertada 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais em cada série.		
Componente curricular eletivo	<p>Componente curricular eletivo anual a ser definido pela unidade escolar, com 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais nas três séries.</p> <p>Componente curricular eletivo de Ciências da Natureza apenas na primeira série com 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.</p> <p>Componente curricular eletivo de Ciências Humanas apenas na segunda série com 1 aula presencial e 1 aula não presencial semanais.</p>		
Matemática e suas aplicações	Com 1 aula não presencial na primeira e segunda série e 1 aula não presencial semanal na terceira série.		
Práticas de linguagem em Língua Portuguesa	Com 1 aula não presencial na primeira série, 2 aulas não presenciais na segunda série e 2 aulas não presenciais semanais na terceira série.		
Aprofundamentos	<p>Aprofundamento em Biologia, possui 1 aula presencial na primeira série, 1 aula presencial e 1 aula não presencial na segunda série e 1 aula não presencial na terceira série.</p> <p>Aprofundamento em Física, com 1 aula não presencial na terceira série.</p> <p>Aprofundamento em Química, com 1 aula presencial na segunda e 1 aula não presencial na terceira série</p> <p>Aprofundamento em Arte, com 1 aula semanal não presencial na terceira série. Aprofundamento em Geografia, com 1 aula presencial na primeira série, 1 aula não presencial na segunda série e 2 aulas não presenciais na terceira série. Aprofundamento em História, com 1 aula presencial na primeira e na segunda série e 1 aula não presencial na terceira série. Aprofundamento em Filosofia, com 1 aula não presencial na segunda série e na terceira série.</p> <p>Aprofundamento em Sociologia, com 1 aula presencial na segunda série e 1 aula não presencial na terceira série.</p>		

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em linhas gerais, o estado de Santa Catarina oferta o Ensino Médio em consonância com a Lei n.º 13.415/2017 e elaborou um currículo de forma dialogada com profissionais da educação. Organizado a partir de uma Base Comum Curricular e Itinerários Formativos, o currículo norteou a implementação do Novo Ensino Médio no estado possibilitando três opções de matrizes curriculares a serem escolhidas pelas secretarias regionais de educação e pelas unidades escolares. A oferta do Ensino Médio em Santa Catarina sofreu alterações no início do ano de 2024, em paralelo à consulta pública realizada pelo governo federal. A Secretaria do Estado de Educação afirma ter realizado escutas nas coordenadorias regionais, nas unidades escolares e com alunos e, a partir das discussões, promoveu algumas reformas na oferta do Ensino Médio no estado. A principal mudança foi a inserção do ensino híbrido, com aulas presenciais e não presenciais, além de alterações no itinerário formativo. As aulas não presenciais ocorrem tanto na Base Comum Curricular quanto no itinerário formativo, que passa a ter novos componentes curriculares eletivos e deixa de ter as trilhas do conhecimento que eram trabalhadas interdisciplinarmente por várias componentes. Elas foram substituídas pelos aprofundamentos dos componentes curriculares da Base Comum Curricular trabalhados pelo mesmo professor que ministra o componente curricular da Base Comum Curricular. São disponibilizadas três novas opções de matrizes curriculares: uma diurna, uma em tempo integral e uma noturna. O noturno, que era ofertado em quatro anos, agora é ofertado em três anos, sendo reorganizado a partir de uma extensa carga horária não presencial.

4 A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Início esse capítulo apresentando a concepção de alguns autores em relação ao conceito de políticas públicas e implementação de políticas. Segundo Souza (2002), a análise de política pública é um campo do conhecimento que busca “colocar o governo em ação e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações (variável dependente)”. Para Rua (2009), as análises de políticas públicas podem ter por objetivo melhorar o entendimento em relação a uma política e ao processo político e propor o aperfeiçoamento das políticas públicas. Quando uma política pública é posta em ação, ela é implementada e fica submetida ao acompanhamento e à avaliação.

Segundo Rua (2009), é na implementação que a política sai do papel. Essa fase envolve vários estágios e decisões para execução de uma decisão definida em um conjunto de instrumentos legais. “A implementação, portanto, compreende o conjunto dos eventos e atividades que acontecem após a definição das diretrizes de uma política, que incluem tanto o esforço para administrá-la, como seus substantivos impactos sobre pessoas e eventos” (Rua, 2009, p. 94).

De acordo com Perez (2010), muitos analistas políticos consideram a pesquisa de implementação de política uma das áreas mais utilizadas da análise de política. Ela é o maior problema ou dificuldade que impede de se atingir objetivos no processo da política. A literatura sugere que as contribuições das pesquisas de implementação visam corrigir o curso das ações, fornecendo subsídios aos implementadores durante a aplicação da política. Essas pesquisas também buscam aumentar a efetividade do processo de decisão dos programas públicos, contribuindo para ampliar as responsabilizações dos programas e a integração entre o corpo administrativo, político e comunidade.

De acordo com Souza (2002), as análises de implementação de políticas públicas têm como foco:

- a) o grau de conhecimento e capacidade das organizações e dos implementadores sobre a política que está sendo implementada; b) os diversos processos que compõem a implementação, inclusive seus pontos de conflito; c) o papel dos atores e dos agentes na implementação (Souza, 2002, p. 21).

A análise de implementação é um importante instrumento para compreensão acerca das complexidades para alcançar os objetivos de uma política pública, seu possível fracasso, a transformação de uma política em ação, a importância dos servidores para mudar as políticas,

o reconhecimento de contradições no desenho da política pública e as questões práticas cotidianas, que interferem nos resultados das políticas.

Quando implementada, uma política fica sujeita à avaliação. No caso desta pesquisa, a política em análise foi implementada e ainda está sofrendo reformulações. Draibe (2001) contribui para as reflexões sobre a avaliação de políticas *ex post*, que acontecem concomitante a um projeto que continua sendo implementado e que está em constante reformulação¹⁵. Segundo a autora, esse tipo de avaliação tem como objetivos: o desenho, as características organizacionais e o desenvolvimento do programa.

Pacheco (2021) alerta que é comum, nos modelos políticos administrativos de “cima para baixo” (top-down), que exista uma separação entre os formuladores e os implementadores de uma política. Os implementadores, muitas vezes, ficam com o ônus de uma política, ou seja, sem recursos ou condições para efetivá-la. Os governos centrais transferem muitas responsabilidades para os níveis municipais, tornando-os responsáveis por problemas, inconsistências ou fracassos. A abordagem “de baixo para cima” (bottom-up), na análise de políticas públicas, enfatiza as ações locais de grupos e pessoas em resposta a problemas ou questões do cotidiano institucional. Essa abordagem se preocupa em constituir uma visão realista sobre a implementação.

De acordo com Rua (2009), é comum a separação entre formulação/decisão e implementação. A formulação é vista como decisão, e a implementação como dada. Ou seja, a percepção da complexidade das políticas públicas se restringe ao ambiente/fase da formulação/decisão, enquanto a implementação é vista como um conjunto de tarefas de baixa complexidade, acerca das quais as decisões já foram tomadas.

Pacheco (2021) destaca que os que decidem acerca de uma política supõem que as decisões tomadas sobre ela serão implementadas. Todas as atenções são nas decisões dos grupos decisórios, e a implementação é vista como coisa de outro grupo, como se fosse apenas colocar em prática o que foi decidido. Nesse sentido, conhecer os objetivos de uma política dá uma ideia do que as agências implementadoras precisam fazer, mas não informa quanto esforço é preciso para obter cooperação e adesão dos atores afetados pela política. Pacheco (2021) afirma que os implementadores nem sempre se situam no topo da pirâmide. O acompanhamento de uma política deve considerar a existência de uma percepção precisa acerca da política que se

¹⁵ Reforçando que foi aprovada a Lei n.º 14.945, de 31 de julho de 2024, que prevê mudanças no Ensino Médio a partir de 2025.

implementa. Isso implica que nem sempre os implementadores das políticas sabem efetivamente que estão atuando na implementação de algo abstrato como a política.

Arretche (2001) afirma que a implementação de uma política a modifica. Se tratando de uma política, decisões por parte de uma autoridade foram tomadas, e os agentes da implementação não participaram do processo de formulação. Assim, a implementação “[...] é sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções” (Arretche, 2001, p. 47). Se tomarmos como referência o Novo Ensino Médio, veremos que ele é um programa federal, com escala nacional, em um país com organização federalista e multipartidário, no qual prefeitos e governadores têm autonomia política. Segundo Arretche (2001), é de suma importância, ao analisar uma política em implementação, entender se os implementadores conhecem o programa, se aceitam seus objetivos e regras e se existem condições institucionais que possibilitem sua implementação.

O processo de implementação, em muitos casos, pode ser uma continuação da formulação que envolva flexibilizações, ida e vindas. Os que decidem acerca de uma política supõem que as decisões sobre uma política serão implementadas. Todas as atenções são nas decisões dos grupos decisórios, e a implementação é vista como coisa de outro grupo, como se fosse apenas colocar em prática o que foi decidido. Mas uma política pode nem ser implementada, seja em virtude de interesses contrários, por reação ou por omissão dos agentes públicos envolvidos. Por outro lado, uma política pode ter algumas partes implementadas de diversas formas e pode alcançar resultados diferentes dos pretendidos.

Segundo Pacheco (2021), os avanços nos estudos de implementação de políticas públicas, na área da educação, expandiram-se em direção à escola: “[...] mais importante do que conhecer o processo das políticas implementadas era conhecer as diversas condições que permitiam uma prática efetiva” (Pacheco, 2021, p. 605). As políticas variam conforme os contextos, as localizações, as culturas, a história, os aspectos de gestão das políticas, os incentivos dos profissionais, a capacitação, dentre outros aspectos. Atualmente, as análises de implementação de políticas e programas educacionais investigam como as dimensões pessoais, políticas e os contextos determinam os resultados das políticas e programas educacionais. A dimensão pessoal envolve os destinatários da política, os grupos informais e os grupos profissionais os fazedores das políticas. A dimensão política envolve metas, alvos e estratégias para a implementação. Por fim, a dimensão contextual envolve o espaço físico das organizações e as relações sistêmicas que acontecem no desenrolar da implementação.

A implementação e a execução atualmente passaram a ser compreendidas relacionalmente, envolvendo uma interdependência entre a política, seu contexto e seus atores.

Nesse sentido, esta pesquisa segue em direção à escola. Na próxima seção, será apresentada e analisada a implementação do Novo Ensino Médio em uma escola-piloto de Chapecó.

4.1 A IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO EM UMA ESCOLA-PILOTO DE CHAPECÓ

Para compreender o processo de implementação do Novo Ensino Médio no município de Chapecó–SC, foi realizada uma pesquisa de campo, em uma escola-piloto, instituição a qual será mantido o anonimato.¹⁶ A escola conta com 967 alunos e com a seguinte estrutura: um ginásio de esportes, um refeitório, uma biblioteca, um banheiro masculino, um banheiro feminino, uma sala de professores, um banheiro para professores, direção e equipe de funcionários, uma cozinha para os professores, uma sala para a equipe pedagógica, uma sala de direção, uma sala para secretaria, um laboratório maker, um laboratório de tecnologias, uma sala de estúdio de gravações, um laboratório de Ciências da Natureza, um laboratório de Matemática e um laboratório de Ciências Humanas. A escola conta com noventa e três professores, oito estagiários, quatro serventes para limpeza, dois vigias, seis profissionais do quadro administrativo e três pessoas na direção da escola.

O primeiro contato com a direção do espaço foi realizado por mensagem e foi agendada uma conversa presencial para a apresentação da pesquisa, entrega dos documentos e combinados sobre o desenvolvimento do estudo. A partir do diálogo com a direção, optou-se por convidar apenas os professores efetivos da escola para participação nas entrevistas, que fazem parte do processo de implementação do Novo Ensino Médio desde a fase inicial, tendo em vista que, conforme a direção relatou, a escola apresenta muita rotatividade de professores, e muitos professores que estavam na escola no início da implementação não retornaram nos anos seguintes. A escola conta com vinte e um professores efetivos e mais dois professores efetivos readaptados, ocupando outras funções na escola. Foi possível entrevistar quatorze professores efetivos, um por área do conhecimento e mais de um em determinadas áreas. Os professores foram convidados para participar da pesquisa por meio de um convite *online* que a direção postou no grupo de professores efetivos da escola. A direção também forneceu os contatos de WhatsApp de todos os professores para a pesquisadora reforçar, de modo

¹⁶ No primeiro momento de delimitação da pesquisa de campo, não seria trabalhado com o anonimato da escola. Após a banca de qualificação e sugestão das professoras da banca, optou-se pelo anonimato a fim de conferir ainda mais tranquilidade para os entrevistados participarem da pesquisa ao saberem que o nome da escola e seus nomes seriam mantidos sob sigilo.

individual, o convite para participação na pesquisa. Após o aceite dos professores, foi marcada a pesquisa conforme a disponibilidade de cada um.

As entrevistas aconteceram presencialmente, nos espaços que estavam à disposição na escola, como sala da direção ou coordenação pedagógica, que eram espaços mais reservados, cedidos no intuito de colaborar com a realização da pesquisa. Algumas entrevistas também aconteceram na biblioteca, no estúdio de gravação de som e nas salas de aula. Após apresentar os termos necessários aos entrevistados e realizar os esclarecimentos sobre a pesquisa, as entrevistas a partir de um roteiro com perguntas semiestruturadas eram iniciadas e todas elas foram gravadas. Foram entrevistados quatorze professores a partir do questionário a seguir:

Quadro 12 – Roteiro das entrevistas

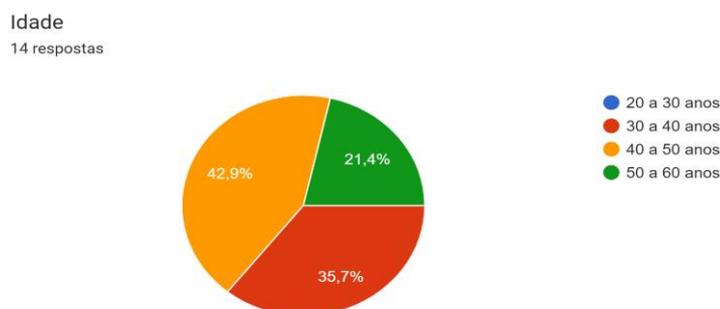
ROTEIRO DE ENTREVISTA PROFESSOR DE ESCOLA DE ENSINO MÉDIO	
DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
Nome completo	
Idade	
Escola que atua	
Número de telefone	
FORMAÇÃO ACADÊMICA	
Curso de Formação	
Curso de Pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado)	
VÍNCULO FUNCIONAL	
Regime de trabalho (Contrato ou Efetivo)	
Tempo de trabalho na escola (anos)	
Carga horária semanal de trabalho (horas)	
Componentes curriculares que atua	
Atua em outras escolas	
Turmas que atua no Ensino Médio (1º, 2º, 3º)	
QUESTÕES	
1. Gostaria que você relatasse sobre sua participação na reforma curricular do Novo Ensino Médio na escola.	
2. Como aconteceram os processos de escolha em relação ao currículo do Novo Ensino Médio (Matriz Curricular, itinerários formativos, parte flexível)? Quem participou dessas escolhas?	
3. Você recebeu formação para a implementação do Novo Ensino Médio e suporte de material didático pedagógico?	
4. Você trabalha com componentes curriculares da Base Comum curricular? Existe planejamento e um ensino articulado por área do conhecimento? Em quais materiais didático-pedagógicos se baseia?	
5. Você trabalha com algum componente curricular do itinerário formativo (Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira ou Trilhas de Aprofundamento)? Ele corresponde a sua área de formação? Como acontece o planejamento do componente? Em quais materiais se baseia?	
6. A escola oferece infraestrutura e materiais didático-pedagógicos adequados para implementação do Novo Currículo do Ensino Médio? Quais são as possibilidades e limitações da escola nesse sentido?	
7. O “Novo Ensino Médio” passou por mais uma reforma curricular no estado de Santa Catarina a partir do ano 2024. Se você trabalha com componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular, algo mudou? Como você se reorganizou frente a essas mudanças?	

8. Se você trabalha com algum componente curricular do itinerário formativo (Projeto de Vida, Componentes Curriculares Eletivos, Segunda Língua Estrangeira ou Trilhas de Aprofundamento), algo que mudou? Como você se reorganizou frente a essas mudanças?
9. Como está sendo a organização do ensino híbrido na escola? Quais são as limitações e possibilidades encontradas?
10. Quais são as limitações e as possibilidades que você visualiza nas reformas curriculares do Novo Ensino Médio?

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

A partir dos dados iniciais dos questionários preenchidos pelos(as) professores(as), foi possível chegar a alguns indicativos em relação ao perfil dos entrevistados¹⁷, que será apresentado no Gráfico a seguir.

Gráfico 2 – Idade dos Entrevistados



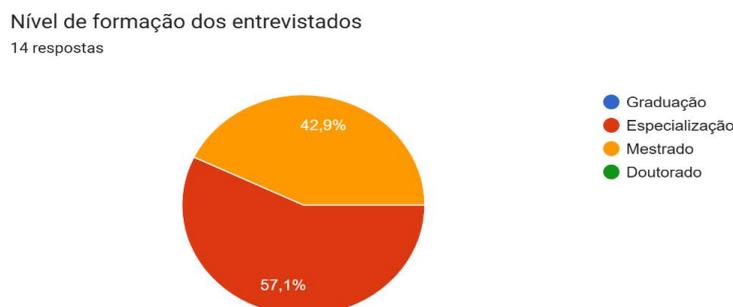
Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação à faixa etária dos professores(as), podemos visualizar que se trata de um grupo cuja maior média de idade está entre 40 e 50 anos, 42,9%, correspondendo a 6 dos 14 entrevistados. Em seguida, a média de idade de 30 a 40 anos, com 35,7%, 5 dos 14 entrevistados. Por fim, a faixa etária de 50 a 60 anos, com 21,4%, 3 dos 15 entrevistados.

Em relação à formação acadêmica, todos os professores são formados para lecionar nos componentes curriculares que atuam. O projeto de vida é ministrado por professores(as), formados em Química, Educação Física e Filosofia. As eletivas e trilhas de aprofundamento do conhecimento são ministradas por professores(as) das respectivas áreas do conhecimento. No quesito nível de formação, conforme o gráfico abaixo, todos os professores possuem uma formação para além da graduação. A maior parte deles possui especialização, representando 57,1%, 8 dos 14 entrevistados. O restante, 42,9%, cursou mestrado, 6 dos 14 entrevistados, e 2 já estão em processo de doutoramento.

¹⁷ Os dados foram transferidos para um formulário *online*, no Google Drive, para geração dos gráficos apresentados.

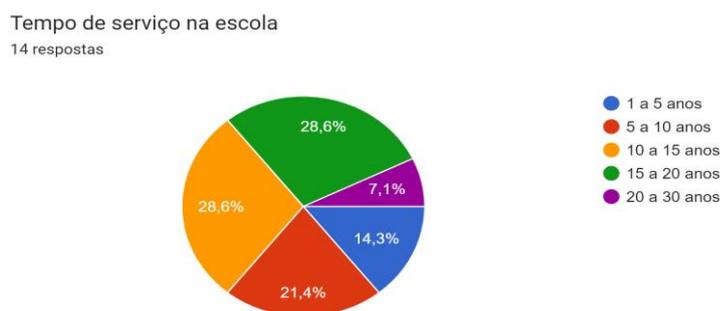
Gráfico 3 – Nível de formação dos entrevistados



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Em relação ao regime de trabalho, todos os professores são efetivos na escola. Essa foi uma opção adotada na realização da pesquisa, de entrevistar uma amostra de professores efetivos. Em relação ao tempo de serviço na escola, de forma crescente, com menor tempo de serviço, entre 1 e 5 anos, aparecem 14,3% dos professores, correspondendo a 2 profissionais. 21,4%, ou 3 professores, estão atuando na escola de 5 a 10 anos. 28,6%, ou 4 professores, atuam de 10 a 15 anos na mesma instituição. 28,6%, ou 4 professores, atuam entre 15 e 20 anos. Apenas 1 professor (7,1%) trabalha há mais de 20 anos na mesma escola.

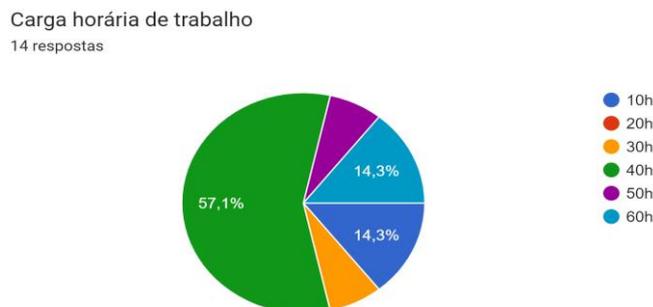
Gráfico 4 – Tempo de serviço na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Sobre a carga horária, a maioria dos professores trabalha 40 horas, correspondendo a 57,1%, ou 8 dos 14 entrevistados. 2 professores trabalham 60 horas, 1 professor trabalha 50 horas, 1 professor trabalha 30 horas e dois professores trabalham 10 horas.

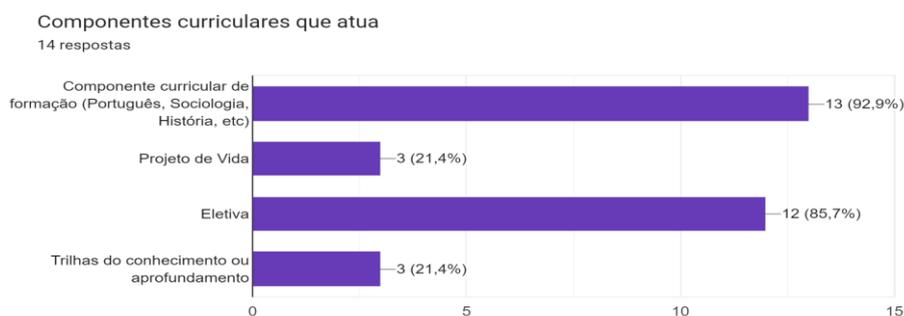
Gráfico 5 – Carga horária de trabalho na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O gráfico a seguir demonstra os componentes curriculares que os professores trabalham ou já trabalharam

Gráfico 6 – Componentes curriculares que os professores atuam ou já atuaram



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do gráfico é possível constatar que, no princípio da implementação, apenas 1 professor não trabalhou com componentes curriculares ligados à sua disciplina/área de formação. O restante, correspondendo a 92,9%, trabalhou com os componentes da Base Comum da sua área de formação. Em relação ao projeto de vida, somente 3 dos 14 professores entrevistados trabalhou com esse componente curricular. Em relação às eletivas, 85,7% dos professores trabalhou com alguma eletiva, sendo 12 dos 14 entrevistados. Mas, vale pontuar que, a partir dos relatos dos professores durante as entrevistas, foi possível ter conhecimento de que, dos 13 professores que trabalhavam a base comum, 2 desses atualmente ocupam funções em laboratórios da escola e não estão mais em sala. Em relação ao projeto de vida, dos 3 professores que trabalhavam com esse componente, atualmente, 1 deles está trabalhando em

um laboratório da escola e não está mais em sala de aula, apenas 2 professores atuam com Projeto de Vida. Atualmente, apenas 4 professores permanecem trabalhando com eletivas, pois alguns professores que trabalhavam estão em função de laboratório na escola, ou por que desistiram de trabalhar com esses componentes, por assumirem uma postura mais crítica em relação a falta de condições para trabalhar com eletivas.

E em relação as trilhas de conhecimento 21,4% dos professores, ou 3 dos 14 entrevistados já trabalharam com esse componente. A partir de 2024, houve uma alteração na oferta das trilhas em Santa Catarina. Elas agora são trilhas de aprofundamento e não foi possível especificar quantos professores permanecem com as trilhas, mas vale considerar que elas são aprofundamentos do próprio componente curricular, e o estado sugere que elas sejam trabalhadas pelos mesmos professores do componente curricular. Por exemplo, a trilha de aprofundamento em Sociologia deve ser trabalhada, preferencialmente, pelo professor de Sociologia.

É uma realidade nas escolas do estado de Santa Catarina, os professores trabalharem em mais de uma instituição para complementar sua carga horária. Nessa amostra de entrevistados, porém, apenas 3 dos 14 professores trabalham em outros espaços.

Em relação à atuação no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a realidade dessa escola é de, recentemente, ter aberto turmas de nono ano do Ensino Fundamental, por pressões externas do poder municipal e estadual. Dessa forma, dos 14 professores entrevistados, 3 deles atuam em funções de laboratório e 11 em sala de aula, sendo que todos trabalham com o Ensino Médio e outros 4 atendem também as turmas do Ensino Fundamental.

4.2 ENTREVISTAS: PROCESSO DE SÍNTESE, CATEGORIZAÇÃO E ANÁLISES

As entrevistas aconteceram a partir de um questionário com dez questões já expostas acima, as quais são semiestruturadas. Após a realização das entrevistas, como já descrito no capítulo metodológico, foram realizados os processos de transcrição e de filtragem. Em seguida, as entrevistas foram codificadas e agregadas às categorias correspondentes definidas *a priori*: conhecimento da política, formação dos professores, infraestrutura e materiais, possibilidade e limitações do currículo do Novo Ensino Médio e planejamento dos professores (categoria definida posteriormente). Após as agregações dos conteúdos nas categorias, foram realizadas as análises interpretativas. Na próxima seção, será apresentado esse processo, iniciando pela categoria conhecimento da política.

Conhecimento da Política

Souza (2002), citada no início deste capítulo, afirma que, as análises de implementação de políticas públicas têm como um dos focos “[...] o grau de conhecimento dos implementadores sobre a política que está sendo implementada” (Souza, 2002, p. 21). Também nesse sentido Arretche (2001), afirma que é de suma importância, ao analisar uma política em implementação, entender se os implementadores conhecem o programa.

Conhecer uma política, pressupõe o acesso ao conhecimento e às informações que envolvem a sua implementação. É de suma importância que os implementadores de uma política tenham conhecimento sobre a política a ser implementada para que de fato tenham parâmetros para implementação. O conteúdo reunido nessa categoria, permite-nos compreender se os agentes implementadores do Novo Ensino Médio na escola, onde o estudo foi realizado, tiveram acesso e condições de apropriação dessa política antes da implementação. O quadro a seguir reúne as respostas das entrevistas, que já passaram por um processo de síntese (codificação) e foram agregadas a essa categoria e posteriormente foram realizadas contagens de respostas por grau de proximidade ou divergência e em seguida foram realizadas as análises interpretativas. Os professores foram identificados por números (ordem aleatória) e são representados pela letra P e pelo número da sua identificação. Foi utilizado o termo “entrevistado” para todos os professores, independentemente do gênero.

Entrevistas
P3-Participei de todas as discussões, debates, cursos que envolveram esse processo de implementação da escola-piloto aqui na escola.
P5-Na época, acho que decidimos se iríamos ser escola-piloto ou não. Aí decidimos que sim, e aí foi, assim, meio que colocado, que veio de cima. Na verdade, nós tínhamos muitas dúvidas, não tinha ninguém para esclarecer essas dúvidas, porque era nós e nós. Na verdade, nós estávamos escolhendo uma coisa que nem direito tínhamos certeza do como ia ser.
P6-Tivemos diversas reuniões na escola, houve uma construção com base em estudos, com articulações, em algumas situações buscando profissionais das instituições, lembro-me que, em alguns momentos, chamamos o pessoal da Universidade Federal da Fronteira Sul. Nós tivemos os cadernos, os documentos oficiais que, de alguma forma, colocavam diretrizes, colocavam nortes, por onde a escola poderia estar buscando suas escolhas.
P8- Eu não participei da implementação dessa proposta de novo Ensino Médio, da estruturação dos componentes. Todo esse formato que se diz “novo Ensino Médio”. Não tive essa, uma participação ali efetiva. E por que razão? Desconheço. Na verdade, se formos buscar num passado ali mais recente, né, é comum que nos sistemas de ensino ao nível de município, ao nível dos estados brasileiros, não ocorra uma participação realmente efetiva dos agentes que estão nas escolas. Aqui na escola, houve alguns momentos de discussões, momentos que, digamos, não são suficientes para uma mudança.

P9- Quando cheguei na escola, foi o primeiro ano da escola como escola-piloto do novo Ensino Médio. Nesta escola, sei que houve uma mobilização dos professores dois anos antes da implementação. Então, desde 2018, eles começaram a estudar o que seriam essas modificações, estudar as leis e ler alguns teóricos.
P10- Apesar de a gente ter tido aquele tempo de estudo, que foi em média de um ano e meio, dois anos aproximadamente, teve coisas que veio de cima e nós tivemos que acatar. O grande problema é que, muitas vezes, eles até pedem a opinião do professor, mas depois eles colocam a opinião que eles querem.
P11- A gente fez a leitura dos documentos e nos reunimos por áreas para discutir. Veio um documento da SED, e ali tinham algumas propostas do currículo, de temáticas, inclusive que a gente poderia trabalhar, e a gente meio que tentou verificar se aquilo realmente poderia se integrar como os conteúdos da área.
P12- O primeiro ano que trabalhei aqui, estavam ocorrendo reuniões para decidirmos se a escola seria uma escola-piloto. Houve momentos com a GERED, momentos de conversa entre nós para leitura de documentos e para entender como seria. E, na época, a gente decidiu que sim, a escola seria então piloto para a implementação do novo Ensino Médio. Mas o que a gente lia e o que a gente entendia e o que era dito para nós era diferente do que realmente aconteceu.
P13- Sobre o processo de implantação, a gente participou, seja ele formativo, seja ele de estudo na escola. A pandemia do COVID-19 reorganizou o movimento de estudo e implementação do Novo Ensino Médio que passou a ser <i>online</i> . Mas a gente fez um movimento que era a gente estudar internamente para compreender e ter subsídios internos para ir para o debate e dizer o que seria possível, o que não é legal e o que seria legal.
P14- A gente se reunia várias vezes à noite, fora do horário de trabalho, para estudar sobre o assunto. E também, quando tinha um dia de formação, a gente sempre estava lendo alguma coisa.

Análise interpretativa

Os registros apresentados acima, indicam o grau de conhecimento dos entrevistados sobre a política do Novo Ensino Médio implementada por eles. Dos 14 entrevistados, 7 relatam que tiveram algum tipo de acesso ao conhecimento em relação à nova política a ser implementada, seja por meio de reuniões entre os professores na escola, seja em momentos formativos internamente na escola, reuniões com a CRE, estudos promovidos em parceria com instituições, no caso citado a UFFS, ou estudo dos cadernos de orientação fornecidos pela CRE.

Já em relação à falta ou pouco acesso ao conhecimento sobre a política, foram 3 depoimentos, um dos entrevistados relata que não estava na escola no início da implementação, e os outros dois relataram que não existiu um espaço efetivo para conhecimento e participação em torno da implementação da política em questão. Um desses entrevistados relata, em tom de indignação, que é comum que os professores não sejam sequer comunicados acerca das mudanças que ocorrem. Eles apenas recebem políticas pré-estabelecidas para serem

implementadas. Outro entrevistado também em tom de criticidade, afirmou que é comum que os agentes que estão no dia a dia da escola não façam parte da construção das políticas. 4 participantes não trouxeram elementos em relação a essa categoria.

Em várias entrevistas apareceram as expressões “nós realizamos reuniões” e “a escola realizou momentos de estudo”, é possível constatar que, no geral, os professores, a direção, a equipe administrativa e os demais funcionários da escola se preocuparam em estudar sobre a política que tinham a responsabilidade de implementar. Para tanto, ocorreu um movimento interno da escola em busca de momentos, espaços, parcerias com instituições, como a UFFS, para o estudo e a compreensão do Novo Ensino Médio. Existiram movimentos de liderança, por parte de alguns professores, em relação a esses momentos de estudos, por serem professores ligados à universidade, por trabalharem nelas ou por estarem em momentos de formação no mestrado, ou em outros processos de formação. Existia uma consciência no coletivo de professores da necessidade de que estudassem, mesmo que por iniciativa própria, para que pudessem ter argumentos para os debates e discussões. Os cadernos orientadores fornecidos pela SED foram, conforme relata P6, revisitados várias vezes, pois eles estavam lidando com escolhas de elementos novos, como eletivas e trilhas, e estavam cercados de inseguranças.

É unânime entre os 10 entrevistados que trouxeram elementos para essa categoria, até mesmo entre os que afirmam que tiveram acesso ao conhecimento sobre a política, que os momentos de estudos, discussões e a própria clareza sobre a política a ser implementada foi insuficiente. Segundo relato de P5, eles escolheram ser uma escola-piloto, mas era uma escolha permeada por dúvidas e sem nenhuma certeza acerca do que eles estavam escolhendo.

Nesse sentido, P13 também aponta que foi do interesse dos professores efetivos da escola fazerem parte da implementação como escola-piloto, pois todos acreditavam que isso lhes daria acesso aos processos de estudo e sugestões sobre a política, mas que não foi isso que aconteceu. E conforme relato do entrevistado P12, muitas vezes, o que era lido nos documentos que vinham para a escola diferia dos desdobramentos práticos na realidade da escola.

O que reforça a ideia de Pacheco (2021) de que exista uma separação entre os formuladores e os implementadores de uma política, e os que decidem acerca de uma política supõem que as decisões tomadas sobre ela serão implementadas. Sacristán (2000), pontua que uma visão somente técnica do currículo ignora que o valor do currículo depende dos contextos em que ele se desenvolve, por isso, o ideal é que sua construção não seja separada das condições reais em que será desenvolvido pois o seu desenvolvimento depende da dotação dos professores e os significados que lhe dão forma.

Dessa forma, a ideia de Arretche (2001), também se valida a partir dos dados apresentados acima, tendo em vista que essa separação entre formuladores e implementadores da política, faz com que a implementação seja “[...] sempre realizada com base nas referências que os implementadores de fato adotam para desempenhar suas funções” (Arretche, 2001, p. 47). Os professores implementadores dessa política, afirmam que tiveram acesso ao conhecimento da política de forma limitada e insuficiente e que os conhecimentos acerca da mesma foram os próprios implementadores que buscaram por iniciativa própria, dessa forma a política foi implementada a partir do conhecimento que os implementadores conseguiram obter, sempre permeado por dúvidas e incertezas.

Processo de formação dos professores

A autora Rua (2009) afirma, que quando uma política sai do papel, ela envolve diversos aspectos administrativos, e um deles é a formação de equipes, fator de suma importância para a implementação de uma política. A categoria processo de formação dos professores, definida *a priori* como formação, e ajustada no decorrer da pesquisa, visa reunir elementos, a partir da análise do conteúdo das entrevistas, que possibilitem uma compreensão acerca do processo de formação dos professores para implementação do Novo Ensino Médio decorrente da Lei n.º 13.415/2017. O processo de formação dos professores refere-se aos momentos em que eles receberam um preparo para além do que já possuem, com foco nas especificidades necessárias para a implementação da nova política, o que pode acontecer por meio de cursos, palestras, estudos, rodas de conversa e debates. Nesse caso, por serem implementadores de uma nova política pública, entende-se que é de extrema necessidade que os professores sejam preparados para colocarem a política em prática. Por mais que a escola já tivesse ofertado o Ensino Médio Integral e o Inovador e, conforme relato dos próprios entrevistados, eles já possuíssem uma caminhada no planejamento por áreas do conhecimento e desenvolvessem projetos por áreas, tratava-se de uma nova política a ser implementada, com novos componentes curriculares, poucas referências e uma organização curricular diferente.

Entrevistas
P1- Teve um site que a gente navegava, ia lendo os materiais, mas não vejo uma qualidade nesses materiais e tínhamos que ser autodidata e ir descobrindo. Dois anos atrás, em 2022, teve um processo de formação das trilhas que nós, enquanto escola-piloto, fomos convidados

<p>a fazer uma fala de relato da nossa experiência para auxiliar as outras escolas que estavam começando com a trilha.</p>
<p>P2-Quem nos formou fomos nós mesmos. No início, a gente teve alguns encontros, alguns eventos, e depois não teve mais. Estávamos meio que largados pelo estado e pela Secretaria de Educação. E material didático, basicamente, eram os elementos norteadores, que eram nacionais, que a gente ia estudando e conhecendo.</p>
<p>P3-Sim, nós tivemos formações à distância pelo governo do estado de Santa Catarina e também tivemos a participação de alguns professores da Universidade Federal da Fronteira Sul presencialmente. Foi uma atividade buscada espontaneamente pela escola.</p>
<p>P4-Teve pouca formação. Eu não participei. O pessoal aqui, quando veio o Ensino Inovador, eles fizeram um grupo de estudo. Eu não tinha como participar, por conta da minha demanda de trabalho. Então, tive que ir me adaptando, mas houve pouca informação e formação. Na verdade, eu tive que me adequar à eletiva e fazer alguns cursos por conta própria.</p>
<p>P5-Eu não tive nenhuma formação, em três anos que atuei. Acho que teve alguns grupos de formação sobre as trilhas, mas aí eu estava só com eletiva. E aí, depois, quando trabalhei a trilha e eletiva, já não tivemos mais nada. Mas esses grupos de formação, eram várias pessoas com dúvidas, porque nada tinha como saber, como estudar, porque era algo novo para todos. Então, era só uma troca de angústias.</p>
<p>P6-Por ser uma escola-piloto, parece-me que tínhamos que vir no caminho para ver o que dava certo e o que não dava. A formação do professor foi muito precária, insuficiente. Tivemos diversos limites e não avançamos mais por conta também dessas dificuldades, dessa carência de formação.</p>
<p>P7- A gente teve uma formação do estado com algumas trocas de experiências, e a gente pensou planos de aula, aqui da escola foi um professor por área. Tudo a toque de caixa, começará e depois, no meio do ano, tem formação. E, à medida que os problemas vão aparecendo, as formações eram para tapar buraco, porque formação efetiva não ocorreu e material didático não teve.</p>
<p>P8- Houve alguns momentos, mas não são suficientes. O que vemos são momentos com descontinuidade, quebras de sequência e, muitas vezes, deixou a desejar em relação ao material a ser trabalhado e quem estava lá na frente realizando essas intervenções. O que vem para o Ensino Médio vem de certas estruturas do ensino que não vivenciam a realidade.</p>
<p>P9- A questão da formação foi durante a pandemia, foi tudo <i>online</i>. Teve um movimento aqui na escola de a gente ir atrás de outras formações além daquelas que o estado oferecia. Mas a gente sabe que foi porque a gente quis. A gente não recebeu por isso. A gente pagou. Fiz uma formação de projeto de vida que tive que pagar do meu bolso.</p>
<p>P10- É muito fácil você colocar um telão para 40 professores assistirem uma pessoa falando para o estado inteiro. Isso não funciona. Não foi fácil para nós entender o que era área de linguagem. Eles precisavam era dar uma formação bem melhor, e eles não sabiam o que eles estavam formando.</p>
<p>P11- Se eu bem me lembro, nós tivemos alguns cursos por meio de lives que foram oferecidos no YouTube, bem teóricos, assim, e o restante do processo a gente construiu mesmo aqui com os colegas <i>in loco</i>.</p>
<p>P12- Não teve formação. O que eu mais aprendi sobre o novo Ensino Médio foi aqui na escola entre os meus colegas. Nós discutindo sobre isso. A gente conversou, e o que a gente conseguiu entender melhor foi lendo os documentos e conversando entre nós, assim, como que ia ser, enfim.</p>
<p>P13-Formação a gente recebeu, muito por <i>Meet</i> naquele momento, por ser o ano da pandemia. Participávamos das formações e voltávamos para a escola e dizíamos: “mas isso não resolveu a nossa vida”. Não tinha material didático para implementação, além daquilo que era de referência nacional e a referência do estado. Então às vezes até a gente para e pensa, será que</p>

se tivesse tido algo, nós teríamos avançado muito mais? Porque a gente também se sentia muito abandonado no processo. Quando trabalhei com Projeto de Vida, eu e minhas colegas realizamos uma formação por iniciativa própria.

P14-A gente não teve nenhuma formação. Uma vez teve alguma coisa assim, que era, por exemplo, para as eletivas, mas aí era em um horário de aula. Das trilhas eu nunca recebi nenhuma formação. A gente estudou, leu e foi atrás. Até uma vez teve um pessoal que veio conversar conosco para saber como que a gente trabalhava a trilha para dar formação em outros lugares.

Análise interpretativa

Conforme os dados apresentados acima, dos 14 entrevistados, 5 relataram que não receberam uma formação adequada na implementação do Novo Ensino Médio. Um dos entrevistados relata que sua demanda de trabalho em outra escola não permitiu que ele participasse das poucas formações que ocorreram nem do grupo de estudos da escola. Dessa forma, ele afirma que foi “engolindo conforme vinha, se adaptando e fazendo cursos por conta própria”. Outro entrevistado, que também afirma que não teve formação no tempo em que atua com o Novo Ensino Médio na escola, justifica que tiveram grupos especificamente para estudo das trilhas, mas ele trabalhava apenas eletiva e, quando passou a trabalhar trilhas, não tiveram mais formações. Outro entrevistado relata que não recebeu formação e acredita que, por essa ser uma escola-piloto, eles tiveram que trilhar o caminho e ver o que dava certo sozinhos. Mais um entrevistado, que relata não ter recebido formação, indica que sua formação foi por pares, entre os colegas na escola, e que ele não recebeu formação externa que viesse do estado e da Secretaria de Educação. Por fim, o outro entrevistado, que afirmou não ter recebido formação, conta que aconteceram formações para as eletivas em horários em que se encontrava em sala ministrando suas aulas.

Foi unânime, dentre os 9 entrevistados que afirmam ter recebido algum tipo de formação, a contestação em relação à qualidade do curso, dos materiais, dos formadores ou do formato da formação. Em relação à qualidade das formações ofertadas, os relatos são de que as formações foram realizadas por meio de site, que apresentava uma trilha na qual eles navegavam e iam lendo alguns materiais, e os professores tinham que ser autodidatas para realização das leituras e compreensão dos textos. Também ocorreram relatos de que os professores que foram nas formações não aprenderam nada, pois era apenas uma troca de angústias e nada era concreto. Um entrevistado também afirmou ter ido uma semana para

Florianópolis, mas que foi apenas um professor por área da escola e na formação não tinha nada específico.

O formato *online* também foi uma queixa frequente, porque as formações eram à distância e ocorriam por meio de lives, sites e pelo *Google Meet*. Presencialmente, só ocorreu uma formação com professores da UFFS, porque a escola buscou essa parceria. O formato *online* não permitiu que eles fizessem perguntas, e um entrevistado afirmou que eram apenas palestras, e as responsabilidades eram jogadas para a escola resolver. Os professores retornavam para escola depois das formações cheios de dúvidas.

As descontinuidades dos processos formativos foi uma queixa de três entrevistados, que relatam que, no início, até ocorreram encontros, eventos, mas que, depois, eles foram abandonados pelo estado e pela secretaria de educação, e os professores tiveram que ir se baseando nos materiais norteadores. Um entrevistado afirma que a implementação começou e, no meio do ano, teve formação à medida que os problemas iam aparecendo. As formações, quando aconteciam, eram para “tapar buraco”, para “desvestir um santo e vestir outro”, ou seja, não teve formação efetiva.

A falta de materiais didático-pedagógicos, que dessem suporte ao processo de formação dos professores, apareceu no relato de três professores. Como não havia materiais regionais, os materiais nacionais de referência eram utilizados.

Mesmo com fragilidades no processo de formação dos professores, as práticas realizadas nessa escola-piloto eram uma referência para as demais escolas. Dessa forma, segundo um dos entrevistados, houve um processo de formação sobre trilhas em que eles tiveram que formar outros professores por meio do compartilhamento de experiências. Nessa mesma lógica, P14 pontua que uma vez teve um pessoal que dava formação que veio conversar com os professores da escola para saber como eles trabalhavam as trilhas para conseguir dar formação em outros lugares.

Uma constatação importante é o fato de que a escola realizou um movimento de formação entre os pares. Preocupados com a reforma e com a implementação do Novo Ensino Médio na escola, os próprios professores, em união com a direção da escola e com o grupo de profissionais que constroem o dia a dia da escola, buscaram formas de compreender melhor a política a ser implantada. Isso é notável em praticamente todas as respostas, de forma direta ou indireta. Nesse sentido, P2 relata que a formação se deu entre os próprios professores. P6 também afirma que foi construído na escola um projeto muito interessante, mesmo com limitações. P9 pontua que existiu um movimento na escola de buscar outras formações além daquelas que o estado oferecia. P11 afirma que todo o processo de formação foi construído com

os colegas em loco. E P12 relata que o que mais entendeu sobre o novo Ensino Médio foi na escola, com os colegas, lendo os documentos e conversando.

Por fim, fica um questionamento pertinente do entrevistado P13: “Às vezes, a gente para e pensa, será que se tivesse tido algo, nós teríamos avançado muito mais? Porque a gente se sentia abandonado no processo.” Esse questionamento se conecta com as respostas da ampla maioria dos entrevistados, que apontaram as fragilidades no processo formativo.

Planejamento dos professores

O planejamento antecede a aplicação das aulas. Ele compõe a rotina de trabalho dos professores, que estudam, selecionam, definem os objetos de conhecimento, habilidades e competências conforme os documentos norteadores. Os professores realizam escolhas em relação à metodologia, segundo as séries e especificidades das turmas, organizam materiais, pesquisam referências e se preparam para, enfim, aplicar as aulas planejadas. O Novo Ensino Médio, sancionado pela Lei n.º 13.415/2017, passou a ser organizado pela Base Comum Curricular e pelos Itinerários formativos. Em relação à Base Comum Curricular, a escola já vinha de uma experiência de planejamento por área do conhecimento no Ensino Médio Inovador, e depois no Ensino Médio Integral em tempo integral (EMITI). Mas vale considerar que o Itinerário formativo possuía novos componentes curriculares: as eletivas e as trilhas do conhecimento, as quais ainda não possuíam referenciais de como trabalhá-las, e os professores tiveram que criá-las do zero.

Nesse sentido, para atender a toda essa demanda de novos componentes curriculares e do novo Ensino Médio todo, o planejamento remunerado para os professores é primordial. Além disso, um local adequado na escola para realização dos estudos, com recursos adequados, como, por exemplo, uma boa rede de internet e computadores, etc. Os materiais também são importantes no processo de planejamento dos professores, para que eles possam contar para além dos documentos de referência, com os livros didáticos e materiais pedagógicos que dão suporte às aulas. Sabendo da importância do planejamento para a implementação do Novo Ensino Médio e o desenvolvimento dos componentes, sendo vários deles novos, principalmente no itinerário formativo, a categoria planejamento reúne os relatos dos entrevistados em relação ao planejamento do componente da Base Comum Curricular e dos itinerários formativos, conforme o que cada professor trabalhou e também os relatos em relação aos materiais

utilizados. As entrevistas serão apresentadas no quadro a seguir e em seguida as mesmas serão analisadas.

Entrevistas
<p>P1- Desde a época do Ensino Médio e inovador, já tinha esses planejamentos coletivos, essa nossa experiência fez com que a gente mesmo articulasse, a partir dos nossos materiais, dos nossos planejamentos, das nossas pesquisas, a preparação das aulas, e essas amarrações entre os profissionais. Então, como éramos escola-piloto, nós tínhamos aquele turno de horas pagas para planejar. Agora é uma dificuldade devido a essa mudança mais recente do novo Ensino Médio, que nós não temos essa aula paga de planejamento específico para fazer isso. Existiu uma movimentação onde os profissionais das escolas-piloto, encaminharam requerimentos, mostrando toda a questão positiva de se ter esse planejamento, mas sabemos que não foi acatado nenhum desses pedidos. Em relação aos materiais, o que tinha era o portfólio, que alguns professores tinham se reunido para construir no processo anterior à implementação. Então, o professor ia construindo a ementa da sua disciplina e ia vendo como trabalhar. Em alguns momentos, resgatava algumas matérias de leituras da própria universidade, da formação específica da antropologia ou da sociologia ou da Ciência Política.</p>
<p>P2-A primeira eletiva que trabalhei, a gente construía do zero os materiais. A gente já tinha uma caminhada, de tempo na escola, de planejamentos coletivos, de planejar por área. Até 2023, a gente tinha aulas pagas para planejamento de área. Esse ano não temos mais. Esse ano dificultou um pouco os planejamentos, mas usamos como base os planejamentos anteriores para dar continuidade, para não começar do zero a área. Mas não está mais saindo esse planejamento por área com tempo disponível na escola, mas, sim, nos corredores, por conta própria, lá na sala do planejamento ou via recado do WhatsApp. Inclusive, as avaliações a gente aplica por área, a gente está tentando manter esse ano novamente e quem ajudará na articulação é quem está no laboratório de ciências.</p>
<p>P3-Na implementação do Novo Ensino Médio, nós tivemos uma carga horária definida de cinco horas semanais para o planejamento coletivo por área. Atualmente, nós não temos mais essa articulação de forma sistemática como ocorria antes, por conta da não implementação de carga horária destinada para esse fim. Agora, o que ocorre é o velho Ensino Médio. Cada um sentado na sua disciplina realizando planejamentos sem momentos adequados para um planejamento por área. Isso vai contra o princípio do novo Ensino Médio. Atuei durante dois anos, com os itinerários formativos na área das linguagens, eu me baseei principalmente na minha experiência com formação de leitores.</p>
<p>P4-Para as eletivas, eu ia atrás de trazer palestras com algumas instituições financeiras. Com os outros professores, a gente trocava material, a gente trocava ideias, como abordar determinados conteúdos, foi uma perda muito grande, em todos os sentidos, eles tirarem o planejamento, porque nós hoje ficamos engavetados, cada um na sua.</p>
<p>P5-Aqui na escola nós sempre trabalhamos com projetos, principalmente na área das linguagens. E a minha disciplina, o meu componente é bem tranquilo de estar adaptando. Este ano, eu e a professora de Inglês conversamos, às vezes, mais ou menos, eu sei o que ela está trabalhando, só que com os outros praticamente nada. Então, acredito que a gente perdeu esse espaço e perdeu esse compartilhamento de trabalhos, de projetos quando cortaram o nosso planejamento. Então, será cada um nas suas gavetinhas como era antigamente.</p>
<p>P6-Tínhamos os períodos reservados para planejamento por área, e isso acabou. O professor tinha, dentro da sua carga horária, cinco aulas destinadas ao planejamento. Então, era justamente usando esses espaços de planejamento que se fazia articulação por área. Fizemos documentos contra a retirada do planejamento, mas a experiência das escolas-piloto, elas não</p>

foram utilizadas para balizar aquilo que poderia ser feito. No começo, em 2019, eu tinha uma eletiva, que estava relacionada às questões ambientais e, por estar na área das Ciências da Natureza, de alguma forma, eu encontrava elementos para trabalhar essa eletiva, mas é claro que foi um desafio, porque era algo novo. Mas, com o tempo, eu percebia que os professores não davam tanta preferência para as eletivas, justamente por essa questão da falta de segurança. E falta incentivo para você se desafiar. E quando falo incentivo, pode ser no caso você ter a possibilidade de pegar menos aula para você conseguir se dedicar a uma produção, a um planejamento que requer um tempo maior.

P7-Nós já tínhamos um ensino inovador antes, a escola já tinha uma trajetória de organização por área. Trabalhei a eletiva Pesquisa de Campo, antes da pandemia, mas, assim, material efetivamente, aquele portfólio tem pouca coisa e tem muita referência que tem lá que você não tem acesso. Aí tu tens que planejar a base e mais o componente, mais a trilha, mais a eletiva, haja repertório, né? Esse ano perdemos o planejamento, a gente está tentando manter o planejamento em área, avaliações em área, porque isso facilita o nosso trabalho enquanto professor, e os alunos também conseguem ver como as áreas se amarram. Foram feitos alguns documentos, aí o ano passado, veio o pessoal da Secretaria do Estado e aqui na escola pegamos um grupo e nós batemos na questão do planejamento, que é impossível trabalhar em área sem ter planejamento, senão a gente continua fazendo o que a gente fazia antigamente, que cada um trabalha o seu e pronto.

P8- No primeiro momento, trabalhei com disciplinas do itinerário formativo. Depois, eu, por opção, não trabalhei. Assumi uma postura sempre mais crítica em relação a esse modelo. No inovador, a gente tinha o planejamento por área, no novo Ensino Médio, no início, nós também continuamos com o planejamento coletivo por área, mas veio se perdendo. Hoje, nós não temos mais o planejamento coletivo. O planejamento, ele faz a diferença desde que se tem uma proposta de trabalho. Fazia diferença, uma diferença substancial, no andamento do processo. E, sem o planejamento, acaba dificultando um pouco.

P9- A gente precisa de tempo de planejamento, espaço de planejamento, de materiais pedagógicos, materiais práticos. Em relação à formação geral básica, vieram os livros e veio exatamente o livro que a gente escolheu, de Ciência da Natureza. De Projeto de Vida, não veio o que a gente escolheu. A gente não gostou da organização que eles vieram, porque diz serem livros integrados, mas na nossa visão não é livro integrado, porque ele separa Química, Física e Biologia e, para mim, um trabalho integrado deveria ter o diálogo das três. Trabalho a eletiva, experimentação e outras práticas investigativas e foi na construção dessa que participei das discussões, eu me baseei muito na ideia de projetos do Ayrton Senna, porque era o que eu conhecia, né? Então, acabou tomando uma forma muito parecida com o que eu já tinha vivenciado. Até ano passado, por ser escola-piloto, tinha cinco aulas de planejamento e a gente conseguia planejar por área do conhecimento, não era o suficiente, porque que tinha que planejar os três componentes que tenho. Mas a gente conseguia dialogar e o restante efetuava em casa. Este ano eu não consegui sentar com ninguém da minha área para conversar, então o que estou fazendo hoje em Química foi mais ou menos o que conversei no ano passado com Biologia e Física.

P10- O problema maior são os referenciais bibliográficos. Tem pouca biografia de livros na Educação Física. Aí criamos, respeitando a questão dos parâmetros curriculares e também a BNCC. As eletivas quem criou foi nós, do zero. A nossa escola, por ser uma escola-piloto, tinha horas de planejamento, nós ganhávamos para isso. Eles deram três anos, eles foram tirando gradualmente. As escolas que aderiram depois, eles não tinham planejamento. E daí, planejar no corredor quando encontrava outro professor. As trilhas foram assim, por isso que muita coisa deu errado. Eu percebi uma grande dificuldade por causa disso, a falta do planejamento.

P11- Na época da pandemia, eu tinha, além do projeto de vida, cultura digital. Me encaixei na área das linguagens. Então planejávamos, a gente foi fazendo várias reuniões e fomos montando esse material. A gente tentou também articular com outras áreas, porque a gente fazia eventualmente algumas reuniões integradas com todos. A gente tinha horas garantidas de planejamento que dava um resultado. A gente teve a conversa com o pessoal da gestão, e eu acho que isso foi levado em algum grau para SED, que éramos contra a retirada do planejamento e eu acho que o sindicato também fez alguma argumentação, mas eu não lembro de ter tido retorno.

P12- Trabalhei com eletiva somente antes da pandemia. Então, acabou que fiquei com a formação geral básica na maior parte do tempo. Quando trabalhei com a eletiva, pensei nela e busquei auxílio de um professor. Aí, o que consegui de material foi porque aí veio uma verba para a escola que a gente decidiu aqui na escola que uma parte dessa verba seria para comprar um kit de robótica, e a gente começou assim. Até o ano passado, a gente conseguia sentar o grupo da Matemática, e aí organizar a área entre nós. Então, a gente já percebeu, assim, uma diferença grande nesse sentido na área. E agora, ficou meio que engavetado, cada um na sua e pronto.

P13- Planejávamos por área de conhecimento semanalmente. Então, horas de planejamento semanal é uma das coisas que garante a qualidade da oferta do novo Ensino Médio no Brasil. E, veja, se o novo Ensino Médio, na formação geral básica, está falando que a gente precisa trabalhar por área de conhecimento, se não houver planejamento semanal, a gente não dialoga interdisciplinarmente. Os objetivos desse currículo não vão ser alcançados se a gente não dialogar por área e cada um entrar lá e fazer a sua ação isolada. Em relação aos materiais de referência para planejamento, a gente usava a proposta curricular de Santa Catarina e o currículo do território catarinense. Projeto de Vida, a gente tinha livros didáticos como sugestões. Na Educação Física não tem livro didático. Então, tenho os livros de referência, livros científicos, que a gente conhece aí. Foi feita escolha dos livros, aí a questão do livro das linguagens, o que a gente sentiu, foi que as escolas escolheram as referências de livros para as áreas, só que ninguém orientou como usar os livros. A gente usava muito, como uma formação complementar quando a gente sentia a necessidade de um projeto integrador. A trilha integrada que trabalhei era uma trilha que trabalhava com a saúde, o cuidado de si e dos outros, trabalhar na perspectiva da saúde para quem é da Educação Física é algo que se complementa, então não senti dificuldade. Agora, eu tive que sair da cadeira e correr atrás do conhecimento para trabalhar com o Projeto de Vida.

P14-A maioria dos professores efetivos pegaram alguma trilha ou eletiva, justamente para tentar ir construindo. Tínhamos os cadernos, não lembro o nome dos cadernos, que eram das trilhas. Mas assim, material a gente não tinha muita coisa não. Nós sempre tivemos o planejamento por área de conhecimento. Nós tínhamos cinco aulas de planejamento, que fazia toda a diferença. Nós sentávamos para conversar e efetuávamos o planejamento. Mas, assim, material a gente que foi organizando, a gente que foi pensando também. Quando tínhamos o planejamento coletivo, inclusive, nós sempre fazíamos uma avaliação por área no trimestre. Linguagem só tinha um plano. Quando foi retirado o planejamento, a gente realizou um documento, mas em um momento nenhum foi respeitada a nossa opinião. Se eles ouvissem, se eles soubessem o que a gente conseguiu fazer com esse planejamento, eu tenho certeza que não iriam tirar.

Análise interpretativa

Com base nas entrevistas, pode-se concluir que o fato de essa escola ter sido piloto do Ensino Médio inovador e, posteriormente, do Novo Ensino Médio, possibilitou a construção de uma caminhada no planejamento integrado por área do conhecimento. Isso ocorreu porque esses projetos-piloto previam uma carga horária remunerada de planejamento para os professores, com obrigatoriedade de cumprimento no espaço escolar, em um dia fixo da semana. Assim, a direção da escola conseguia organizar o planejamento por áreas do conhecimento.

A Base Comum Curricular corresponde aos componentes curriculares das áreas de formação dos professores (Arte, Geografia, Educação Física, Segunda Língua estrangeira Inglês, Português, Matemática, Química, Física, Sociologia, Filosofia, História, Biologia) que, conforme a Lei n.º 13.415/2017, deveriam ser trabalhados interdisciplinarmente e por área do conhecimento. No geral, os professores não relatam dificuldade para trabalhar com componentes curriculares da Base Comum. A ampla maioria dos professores relata que já vinha, desde o Ensino Médio Inovador, planejando por área, o que permitiu que essa escola conseguisse desenvolver um entendimento e um trabalho articulado por área do conhecimento.

Em relação ao planejamento da Base Comum Curricular, foi praticamente unânime entre os entrevistados que as dificuldades estão aparecendo de forma mais acentuada a partir deste ano de 2024. Isso se deve ao corte da carga horária remunerada destinada ao planejamento por área do conhecimento. Também é unânime que essa carga horária fazia total diferença no resultado das aulas, pois eram espaços nos quais os professores discutiam projetos, organizavam materiais, elaboraram avaliações por área, escreviam coletivamente os planos de aula e dialogavam com seus colegas constantemente. Nesse sentido, por mais que a aplicação das aulas ainda fosse realizada isoladamente, por componentes curriculares, a articulação era pela área do conhecimento, interligando os conteúdos, as habilidades, as competências, as atividades, os projetos e as avaliações.

A partir do terceiro ano da implementação, esse planejamento remunerado foi cortado, e a escola só teve direito de continuar com o planejamento por área no período de terminalidade das primeiras turmas que iniciaram o Novo Ensino Médio. Em 2022, quando o Novo Ensino Médio foi implantado na rede estadual de Santa Catarina, já não era mais prevista essa carga horária de planejamento para os professores. As críticas em relação ao corte do planejamento são unânimes entre os entrevistados, pois, conforme a ampla maioria das respostas, era esse planejamento que garantia uma qualidade para o planejamento da base comum, para as

articulações das trilhas e eletivas e para o Projeto de Vida. Vários professores relatam que a escola se organizou, escreveram ofícios, solicitaram reunião com representantes da CRE, porém essas manifestações não foram acatadas e o corte no planejamento remunerado foi mantido.

Ainda falando da Base Comum Curricular, houve quatro relatos em relação à escassez de materiais que de fato contribuíssem para a articulação das áreas. O currículo do estado de Santa Catarina foi um material utilizado, porém insuficiente. Foram escolhidos os livros didáticos das áreas do conhecimento que não apresentavam o conteúdo da área interligadamente, e os professores não foram preparados para usá-los. Esse material, muitas vezes, passou a ser utilizado em atividades complementares, já que os professores utilizavam materiais criados por eles mesmos com base nos materiais de referência da área do conhecimento.

No princípio da implementação, a ampla maioria dos entrevistados afirmaram que, além dos componentes da Base Comum, trabalharam com algum componente curricular do itinerário formativo, que era composto por eletivas, trilhas do conhecimento, segunda língua estrangeira e Projeto de Vida.

A segunda língua estrangeira que compõe o itinerário formativo, no caso dessa escola o espanhol, era trabalhado por professores formados na área, que planejavam de forma articulada com a área de linguagens. As trilhas do conhecimento reuniam professores de diferentes áreas de acordo com uma temática específica, por exemplo, uma trilha que a escola ofertou foi “Mulheres no Território Catarinense” que reuniu professores de História, Sociologia, Geografia e Filosofia da área de Ciências Humanas.

O componente Projeto de Vida era prioritariamente escolhido pelos professores efetivos da escola que tivessem interesse independentemente da formação. O componente era ministrado por professores efetivos da escola, que optaram em “abraçá-lo”. Eles relataram as dificuldades enfrentadas diante de um componente curricular novo e extremamente desafiador, que demandou muito estudo. Vale registrar que um entrevistado pontuou que “entrou em sala sem ter a mínima noção de como era trabalhar o Projeto de Vida e que, se pudesse retroceder, teria feito muitas coisas diferentes”.

Os itinerários formativos, principalmente no tocante às eletivas e às trilhas do conhecimento, tinham conexão com as áreas de formação dos professores, porém elas apresentavam uma perspectiva de serem trabalhadas de forma mais atrativa, visando estimular a autonomia dos indivíduos, serem diversificadas e demandavam de um planejamento diversificado e específico por parte dos professores. Houve onze relatos convergentes em torno das trilhas e eletivas, no tocante ao material, que, no princípio da implementação, era escasso,

e também em relação ao fato de que elas foram criadas do “zero” pelos próprios professores. Posteriormente, no processo de construção do currículo, os professores das escolas-piloto, via edital, puderam participar do processo de escolha e proposição das eletivas que seriam incorporadas ao currículo. Foi criado, então, um portfólio das eletivas, que serviu de base para todo o estado. Houve um registro de que a referência para trabalhar as eletivas foram os materiais do Instituto Ayrton Senna, tendo que vista que era a referência que o entrevistado possuía, por já trabalhar em outra escola no EMITI que tinha consultoria dessa instituição.

Por fim, vale destacar que, no início da implementação, por uma perspectiva dos professores de participarem desse processo de criação dos itinerários formativos, eles se engajaram em trabalhar com esses componentes curriculares, mas que, no decorrer dos anos, com a falta de incentivo e a perda do planejamento remunerado, alguns professores assumiram uma perspectiva mais crítica em relação aos componentes especificamente do itinerário formativo. Dos quatorze entrevistados, metade deles não trabalha mais com itinerário formativo. Eles assumiram outras funções na escola (laboratórios) ou simplesmente optaram por não trabalhar mais com esses componentes.

Conforme afirma Sacristán (2000), os professores implementadores de reformas curriculares se veem submetidos a diversas demandas e ao prepararem suas aulas possuem dois principais referenciais: o currículo e o seu contexto. A retirada do horário remunerado de planejamento impôs limites para o contexto de aplicação do currículo do Novo Ensino Médio, sendo ele que garantia o planejamento articulado por área do conhecimento e uma qualidade maior para as aulas e conseqüente para o processo formativo dos alunos. A retirada do horário de planejamento fez com que o “Novo Ensino Médio” voltasse a funcionar em “gavetinhas”, sem articulação de conhecimento entre as áreas. Os professores também pontuam, com indignação, que não foram ouvidos no processo de retirada do horário de planejamento remunerado. Essa foi uma decisão unilateral que não considerou tudo que já tinha sido construído pela escola-piloto. Pois conforme um entrevistado “Se eles ouvissem, se eles soubessem o que a gente conseguiu fazer com esse planejamento, eu tenho certeza que não iriam tirar”.

Infraestrutura das escolas

Em relação ao conceito de infraestrutura, concorda-se com Garcia (2014), que a infraestrutura da escola seja um conjunto de elementos estruturais, inter-relacionados, que

inclui o edifício da escola, as instalações, os equipamentos e os serviços necessário para o funcionamento da escola. Por exemplo, a biblioteca, o ambiente físico, depende de um mobiliário, que depende de iniciativas educativas e projetos pedagógicos, e de manutenção. A implementação de uma política pública educacional está diretamente ligada à infraestrutura necessária para que ela seja efetivada. Os espaços disponíveis na escola, como, salas de aula e laboratórios equipados, banheiros que atendam às necessidades dos estudantes, biblioteca, refeitório, ginásio de esportes, sala dos professores, local adequado para planejamento dos professores, espaços de convivência, auditório para realização de diversas atividades, enfim. Todos esses espaços equipados com mobílias, materiais e profissionais qualificados são necessários para oferecer uma educação de qualidade para os estudantes. Considerando a importância da dimensão infraestrutura para a implementação de uma política, o intuito dessa categoria é reunir os elementos provenientes das entrevistas que significam as questões de infraestrutura dessa escola, frente à implementação do Novo Ensino Médio.

Entrevistas
P1-Tem o laboratório Maker, que é interessante. O laboratório de tecnologias que, a partir desse ano, tem o profissional contratado novamente para usar os computadores, os tablets, mas não só nesses recursos tecnológicos digitais. Mas um espaço que nós não temos na escola, e que seria muito viável, é um anfiteatro. Seria um espaço bacana de se ter, no estilo de Delfos, de Atenas. Mas, além disso, também eu ia me esquecendo, tem um estúdio vinculado ao Maker que também é uma potencialidade interessante para trabalhar certas habilidades e competências que estão na BNCC.
P2-A nossa infraestrutura é muito carente e, pela demanda de pessoal, a nossa escola é pequena. O refeitório é uma coisa elementar e é pequeno. As salas de aula, muitas vezes, não dão conta de atender todos os alunos. Temos carência de espaço, não temos um anfiteatro. O ginásio de esporte é muito pequeno, fora dos padrões, que não dá nem para fazer as mínimas aulas de Educação Física e, muito menos, oferecer eletivas e trilhas para o aprofundamento. Tem que efetivar mais gente, porque temos, apesar de nós ter um grupo mais ou menos efetivos, vem muita gente que passa um ano, então resolve um pouco com um concurso público, efetivar pessoal.
P3-A escola precisa de espaço físico. No contexto onde ela é inserida, é um bairro que demanda muito espaço de sala de aula, e hoje estamos com uma carência de espaço para atividades que não são propriamente para sala de aula, como laboratórios. Quanto aos materiais, eu não vejo uma carência. Nós temos bastante acervo bibliográfico, nós temos acesso aos materiais de consulta, a internet funciona adequadamente.
P4-Na verdade, com essa mudança para pegarmos os nonos anos, acabou com a estrutura. Porque temos uma estrutura ótima, mas pensado no Ensino Médio. Agora, quando a gente tem que atender o Ensino Fundamental também. São oito turmas de nono ano e todas elas, com 35, 37 alunos. E aí, foram usadas as estruturas que eram de laboratório.
P5-Eu poderia ter ideias para se trabalhar com os alunos na eletiva que é prática, mas nós não temos, um palco para ir lá brincar de fazer teatro ou brincar de dançar, para se expressar. Eu trabalhei filtro dos sonhos, e o material foi TNT, que era o que a escola tinha, fios que eles

trouxeram de casa, mangueira, cipó. Então, assim, não tinha recurso nenhum. Não era assim, vai lá trabalhar eletiva e você tem um recurso para gastar. Então você tem que fazer com o que você tem. Poderia ter um coordenador articulando tudo isso, facilitaria o trabalho em equipe, em projetos. Temos esse ano 1200 alunos e não temos um auditório. A assembleia de pais é no refeitório. Tudo é improvisado. Na educação, parece que tudo se dá um jeitinho, né? E daí acho que vai levando as coisas de uma forma errada.

P6-A estrutura da escola, ela não é uma estrutura ruim. É uma estrutura razoável, mas a questão é a quantidade de espaço e a quantidade de materiais disponíveis a esses estudantes. Por exemplo, em relação à prática esportiva, nós temos uma limitação muito séria de espaços na escola. Tivemos alguns recursos que podiam ser usados na compra de materiais para formação, mas, claro, insuficientes. Então faltam materiais.

P7- Nós, ano passado, ganhamos o estúdio, mas os alunos fizeram as atividades com o material que eles possuem, com o seu celular. Para fazer uma atividade de edição de vídeo e imagem, conseguimos uma parceria com a Unochapecó, mas eles se espalhavam pela escola inteira e usavam um computador por grupo. Então a gente acabava conseguindo se adaptar com o material que a gente tinha aqui na escola. Então, assim, o material didático que veio para nós ali das humanas é fraquíssimo. O livro das trilhas e eletivas não veio nada. Na trilha das mulheres, que a gente fez ano passado, a gente fez algumas palestras, vieram algumas mulheres fazer palestra, mas, assim, faltava um espaço adequado na escola. A gente buscou parcerias com quem a gente conseguiu, nada que a escola tivesse que pagar, porque a escola sempre aos trancos e barrancos, não tem dinheiro.

P8- Eu, sinceramente, esse novo Ensino Médio, nesse modelo, eu não vejo como você adequar a estrutura da escola.

P9- Na área de Ciência da Natureza, não tem como você pensar sem pensar de forma prática. Então, a nossa escola ainda é privilegiada porque tem um espaço amplo. A gente consegue levar os alunos para fora, fazer experimentação lá fora. Então, precisa, é necessário ter estrutura e a gente não tem. A gente acaba tentando dar um jeito e acho que, por isso, muitas vezes, que a gente se frustra por tentar atender uma demanda que não é nossa. E a nossa escola, ela tem sala ambiente, ela tem laboratório de Ciências da Natureza, com materiais que a gente foi juntando, que a gente foi trazendo. O governo, às vezes, manda alguma vidraria, manda alguma coisa, mas como são muitos alunos, uns mil e duzentos alunos, se não me engano, a demanda é muito grande de materiais. Então, a gente vai trazendo, pede para o aluno trazer e assim vai.

P10-Na verdade, a maior dificuldade é de ter mais uma quadra ou um campo. No ano passado, infelizmente, tinha que ter três professores no ginásio, porque batia muito os horários. E nós tínhamos que nos organizar. Os alunos não podiam ficar sem aula. Quando chovia, era só água no ginásio e nas salas de aulas. Os alunos ajudavam secar o ginásio, isso não é correto, e se um aluno se machucasse, quem iria responder por isso? Ia sobrar para o professor. Os próprios alunos deram ideia de chamar a imprensa. Foi chamado. Na outra semana, depois da entrevista, já estava a secretária aqui, vendo. Aí eles realizaram aquele paliativo. Melhorou um mês, depois voltou tudo de novo, porque é mais barato. Daí, é muito legal a estruturação que eles falam, que eles dão e não vem nada.

P11- Percebemos, nesse percurso todo, que a parte da infraestrutura é algo bastante importante. Porque se trabalho principalmente na área tecnológica, e eu tenho que fazer alguma coisa ativa, eu preciso fazer pesquisa através da web. E a gente tinha bastante limitação aqui quanto a isso, porque nós não dispusemos de uma internet de qualidade. Tinha programas do governo de incentivo, mas a qualidade deixava muito a desejar. No ano passado, conseguimos internet, mas até onde sei, a escola mesmo bancou o cabeamento, por isso que está tudo funcionando, e sem isso a gente não ia conseguir ter o laboratório maker, que depende de internet, para fazer programações, projetos e pesquisas.

P12-Não existe como pensar numa eletiva se você não tem um laboratório, um espaço. Então, com certeza, demanda espaços, estruturas. Temos laboratório de Matemática, mas, por conta do excesso de turmas e de alunos, muitas vezes, a gente precisa usar aquele espaço como sala de aula. Então, às vezes, a gente não consegue usar aquele espaço da forma como deveria. Temos várias turmas de nono ano, porque as municipais não ofertaram. Aí tivemos que abraçar essa quantidade de nonos anos, muitas turmas.

P13- A escola tem que ter estrutura dentro e fora de sala. No Projeto de Vida, tinham casos de alunos que a gente estava percebendo estarem com a síndrome: “faz o que com isso?”. Teria que ter mais estrutura fora de sala de aula, para dar suporte para o professor, para dar suporte para o aluno. A outra coisa é a estrutura física, a escola pública, para oferecer um curso técnico por exemplo ela precisa ter uma estrutura que dê coerência ao processo, teria que dar para o aprofundamento diário. Acho que a gente também não tem um sistema operacional, por exemplo. Os alunos escolhiam as trilhas e eletivas, elas mudavam na metade do ano, o aluno só escolhia no início do ano, na metade do ano determinávamos, porque o sistema não permitia que a gente separasse os grupos de novo e recompusesse turmas. Então, falta refeitório, falta anfiteatro, falta mais uma estrutura de ginásio, porque temos 14 turmas e uma quadra muito pequena. Tem que ter recurso para subsidiar a aprendizagem ou pedagógico da escola, como viagens de estudo não só a estrutura física.

P14- Quanto à infraestrutura, faltam várias coisas que a gente já vai se habituando. Um exemplo, a biblioteca, que esse ano foi organizada e não tem um orientador de leitura, agora tem uma estagiária que fica na biblioteca. No ano passado, choveu, estragaram muitos livros, molhou tudo, detonou a biblioteca. Então, agora, está sendo reestruturado, reorganizado. A gente teve que tirar muitos livros. A escola, às vezes, faz, algumas parcerias com a Unochapecó, com alguns projetos de leitura e ganha livros, mas o que vem não é o que os alunos gostam, eles são adolescentes, então eles já têm o que eles gostam, o que eles não gostam, geralmente vem aquele monte de livros, todos iguais.

Análise interpretativa

De acordo com Pacheco (2021), os avanços nos estudos de implementação de políticas públicas, na área da educação, expandiram-se em direção à escola e “[...] mais importante do que conhecer o processo das políticas implementadas era conhecer as diversas condições que permitiam uma prática efetiva” (Pacheco, 2021, p. 605). As políticas variam conforme os contextos e atualmente, as análises de implementação de políticas e programas educacionais investigam como os contextos determinam os resultados das políticas e programas educacionais. A dimensão contextual de uma política envolve o espaço físico das organizações e as relações sistêmicas que acontecem no desenrolar da implementação.

Em relação ao contexto físico e os aspectos que compõem a infraestrutura da escola, a maioria dos professores reconhecem pontos positivos. Mesmo que ela tenha muitas limitações perante o número de alunos que atende, os professores apontam que a escola possui laboratórios, sala de informática, laboratório maker, estúdio de som, biblioteca, ginásio de

esportes, uma ampla área externa que permite a realização de atividades, refeitório, internet funcionando e que, comparada à realidade de outras escolas públicas estaduais de Chapecó, é uma infraestrutura razoavelmente boa.

As fragilidades foram destacadas em todas as entrevistas. Percebe-se que cada professor enfatiza alguns aspectos que se relacionam mais com sua área de atuação e a necessidades específicas dessa área. Início pontuando um aspecto mais geral, que é o tamanho da escola, definida por dois professores como pequena diante da demanda de alunos que atende, só de Ensino Médio são 967 alunos. Nesse sentido, a falta de sala de aula foi uma limitação na infraestrutura da escola assinalada por três entrevistados. Segundo eles, as salas existentes não atendem à quantidade de alunos que a escola possui. Dois entrevistados relataram, em tom crítico e indignado, que o poder municipal obrigou a escola a assumir seis turmas de nono ano do Ensino Fundamental final, com em média 35 a 37 alunos por turma. Essa nova realidade aumentou ainda mais as demandas por questões de infraestrutura e fez com que salas de laboratório, por exemplo, tivessem que ser utilizadas como sala de aula.

O refeitório foi apontado como uma fragilidade na infraestrutura da escola. De acordo com três entrevistados, ele é pequeno e não comporta toda a demanda de alunos. Por outro lado, mesmo pequeno, é utilizado de forma improvisada, em alguns momentos, como auditório, por ser o único espaço fechado que comporta mais pessoas que as salas de aulas.

O ginásio de esportes, a falta de quadras e de espaços para a realização de atividades físicas, foi indicada como uma limitação por quatro entrevistados. A escola possui apenas um ginásio, que é pequeno, com problemas estruturais e que mal atende as necessidades das aulas de Educação física, ficando comprometido o trabalho com eletivas e trilhas de aprofundamento. Um professor de Educação Física deu mais ênfase a essa questão. Ele afirmou que já aconteceu de três turmas estarem no mesmo horário em aula no ginásio. O mesmo professor apontou também os problemas estruturais do ginásio, principalmente em relação ao telhado, pois, em dia de chuva, o piso alaga e os próprios alunos ajudam a secar. Certo dia, os alunos sugeriram que fosse chamada a imprensa para denunciar a situação. Após a exibição de uma reportagem em um jornal de televisão local, denunciando a situação do ginásio, a equipe da Secretaria de Educação veio até a escola para verificar a situação. Foram realizados reparos paliativos, mas o ginásio continuou apresentando problemas estruturais.

Em relação aos laboratórios da escola, quatro professores falaram sobre a situação. Segundo eles, a escola possui alguns laboratórios, como o de Ciências da Natureza e de Matemática, mas faltam espaços para novos laboratórios. Além disso, muitas vezes, diante da falta de salas de aula, eles precisam ser utilizados, como já ressaltado por outros entrevistados.

Em relação ao acervo de livros na biblioteca, os dois professores da área de linguagens afirmam que existe um bom acervo, mas muitos exemplares foram perdidos quando uma forte chuva alagou a biblioteca. Além disso, muitos títulos não correspondem aos gostos de leitura dos adolescentes. Um dos professores relata que a biblioteca ficou fechada por um tempo e, atualmente, a escola conseguiu reabri-la, delegando para uma estagiária a responsabilidade pelo espaço, pois o estado não contratou um profissional orientador de leitura, o que dificultava o uso desse espaço pelos alunos.

A rede de internet também foi citada por três entrevistados, como algo que hoje funciona na escola, mas que demorou a chegar. Segundo o relato de um professor, o cabeamento de internet foi todo reformado com recursos próprios da instituição, porque até então a internet não funcionava adequadamente. O cabeamento adequado possibilitou que ela funcione em toda a escola, inclusive nos laboratórios, principalmente no de informática para uso dos computadores.

Cinco professores relataram a falta de um anfiteatro, teatro ou espaço de auditório para realização de diferentes atividades, sempre realizadas improvisadamente. Um dos professores pontua que já trabalha na escola há vinte anos, e que esse é um sonho antigo de vários professores, inclusive de alguns que já se aposentaram, e que esses espaços ainda não foram construídos.

Um ponto destacado por alguns professores que não corresponde a aspectos da estrutura física da escola, mas impacta nas suas condições de trabalho, são os materiais pedagógicos. Um professor deu ênfase a questão dos livros didáticos, apontando que vieram apenas alguns exemplares de livros didáticos das áreas do conhecimento e do Projeto de Vida e nunca vieram livros das eletivas e das trilhas de conhecimento. Três professores relatam a falta de materiais para atividades práticas. Dessa forma, as atividades são adaptadas com materiais recicláveis ou realizadas com os materiais que a escola tem ou com o que os alunos trazem. Um entrevistado reforça que a escola não possui recursos suficientes para a compra de materiais para todos os alunos e que sempre procuram realizar atividades que não envolvam custos, porque sabem que a escola não terá recursos financeiros para comprar materiais. Um entrevistado destacou que os professores não possuem recursos para trabalhar atividades diferentes nas eletivas, segundo ele, as coisas são sempre improvisadas sem recurso nenhum.

A falta de profissionais de apoio que atuem fora de sala foi citada por três entrevistados como uma limitação. Conforme os professores, faltam profissionais que coordenem projetos, psicólogos que atendam demandas específicas e profissionais que auxiliem os professores em sala.

Quatro entrevistados pontuam a questão do imprevisto, da adaptação, do “dar um jeito” perante a falta de infraestrutura que a escola apresenta. Um dos professores relata, em tom crítico, que tudo na educação vai se dando um jeito, e as coisas vão sendo conduzidas no imprevisto de forma errada.

Um elemento importante, que foi chamado atenção por um professor, foi o sistema operacional da escola, que entrou em contradição com as possibilidades de escolha dos alunos em relação às trilhas e eletivas. Conforme o entrevistado, os alunos escolhiam trilhas e eletivas no início do ano. Porém, na metade do ano, eles deveriam aceitar as eletivas determinadas pela escola, pois o sistema não permitia que as turmas fossem refeitas conforme as novas escolhas dos alunos.

Um entrevistado, de forma bem incisiva, não acredita que a escola, da forma como está organizada hoje, possa ser adequada para as demandas do Novo Ensino Médio. O professor compara a estrutura com instituições como o Senai, que possuem uma estrutura melhor para atender as demandas do Novo Ensino Médio.

A fala de um dos entrevistados resume e se conecta às demais respostas dos outros professores sobre a infraestrutura da escola para atender às demandas do Novo Ensino Médio. Segundo ele, a escola precisa de mais investimento, pois, sem estrutura, não é possível ofertar, por exemplo, um curso técnico em manutenção. A inovação só acontece a partir do investimento. A escola precisa de ginásio, de auditório, de refeitório, de salas de aula, de laboratórios, mas é de suma importância que também sejam admitidos mais profissionais que trabalhem fora de sala e auxiliem os professores em sala. Além disso, é preciso que os professores tenham ao seu dispor mais material e recursos, por exemplo, para realização de viagens de estudo com os alunos.

No geral, os professores relatam fragilidades nos aspectos da infraestrutura física da escola, no refeitório, no ginásio, no tamanho da escola, na falta de laboratórios, na falta de sala de aula, mas também indicam que os materiais (livros didáticos, materiais artísticos, materiais para experimentos, materiais esportivos, dentre outros) são de suma importância para o desenvolvimento do currículo do Novo Ensino Médio. Outra necessidade apontada é a contratação de mais profissionais que trabalhem fora da sala de aula e que deem assistência aos projetos, aos professores em sala e aos estudantes.

Possibilidades e limitações do Novo Ensino Médio

As possibilidades referem-se aos aspectos do currículo do Novo Ensino Médio que foram possíveis de serem implementados na realidade da escola e que impactam ou podem impactar no desenvolvimento dos estudantes significativamente e de fato influenciar na atratividade da escola, elevar os índices dessa etapa da Educação Básica e diminuir a evasão. As limitações configuram-se como as dificuldades, as impossibilidades, as fragilidades e os empecilhos diante desse novo currículo do Ensino Médio, seja pelos limites do próprio currículo ou por conta da realidade da escola e todos os aspectos que influenciam, desde questões financeiras, estruturais, materiais, formação dos professores, etc. Assim sendo, reuniu-se, nessa categoria, as respostas que indicam, na percepção dos entrevistados, quais são as possibilidades e os limites do Novo Ensino Médio.

Entrevistas
P1-As limitações estão voltadas, principalmente, à questão do modelo híbrido, que aumenta o abismo de desigualdade educacional entre os estudantes que têm uma condição de acesso à internet, ao computador ou celular e os que não têm. Outra questão da limitação que percebo é a questão da carga horária, porque muitos jovens precisam trabalhar, e tem alguns que, inclusive, vão trabalhar para auxiliar a família em casa. E aí, se não tiver uma política de bolsa, essa política ela é inviabilizada para o mais pobre. Outra limitação é o projeto de vida, que não está conseguindo ser devidamente articulado, com a falta de planejamento. Quanto à possibilidade, eu não consigo, nesta reforma, não falando desde a origem do Novo Ensino Médio, mas desta reforma para 2024 realizada no estado de Santa Catarina, eu não consigo enxergar de maneira muito clara que seja algo que de fato a gente pode avançar em algum sentido.
P2-Uma limitação é a redução da carga horária da base comum. A palavra já diz: base. O aluno tem que sair com uma boa base. No EMI (Ensino Médio Inovador), o aluno ficava mais tempo. O professor tinha aula a mais. Então, desenvolvia muito. É a formação integral de fato. Da forma que está, não se tem muito tempo para realizar o protagonismo. Olha o que a gente precisava a mais aqui na escola é recursos financeiros para os projetos com os alunos.
P3-Eu via muitas potencialidades na época da implementação. Eu vi como uma grande potência os itinerários e as eletivas, mas, agora, sem o planejamento por área, fica bem difícil, e a gente volta ao velho Ensino Médio. Eu acho que uma possibilidade que o novo Ensino Médio projetava foi o planejamento coletivo, planejamento por área e com esses itinerários que abriam o processo vocacional dos alunos para escolher um caminho, trilhar um caminho que hoje foi interrompido.
P4-A educação tem que ser pensada a longo prazo, não adianta a cada governo que entra zerar tudo aquilo que o anterior fez e começar tudo de novo. Eu acho que tem que ir melhorando. Se os governantes fizessem um segundo turno nas escolas e habilitassem esses alunos para a profissão que eles queriam, haveria uma continuidade e uma interligação entre o conhecimento científico e o profissional. Não adianta, com essa estrutura que tem, é o mais do mesmo.
P5-Estou conseguindo trabalhar com mais aulas. No segundo ano, por exemplo, eu tenho três aulas presenciais com eles: uma aula de arte, uma de aprofundamento de arte, uma de eletiva e mais uma aula híbrida, que daí sempre tem alguma coisa que peço para eles fazerem, mas

é interessante essa aula porque até tenho um tempo aqui para estar planejando minhas aulas. Eu acredito que, pelo menos um ano, a gente precisará ter para dizer, assim, eu acho que está dando certo, mas todo ano troca, todo ano são encaminhamentos diferentes. Uma crítica é essa questão das faltas que eu não consigo entender o porquê que eles estão atrelando ali uma falta com essas aulas híbridas, porque falta você dá para uma pessoa se não está presente naquele espaço e não por ele não ter exercido uma atividade.

P6- As novas diretrizes do Ensino Médio, que estão sendo construídas, acenam para um retorno aos componentes curriculares mais tradicionais, ou seja, de alguma forma olha-se de novo para a questão dos conteúdos. Então, tenho muito claro comigo que competências, habilidades, não que elas não possam ser colocadas no horizonte do planejamento do professor, mas se nós não tivermos a questão dos conteúdos, a questão dos conceitos como algo assim de máxima importância na escola, eu não acredito que conseguiremos construir qualidade na educação. Percebo uma certa confusão na cabeça do professor, e isso acaba interferindo, na sala de aula, esses retornos, esse muda de um lado, retorna, pensa novamente. Isso tem dificultado construir uma identidade nesse Ensino Médio. Acho que isso que carece um pouquinho: construir uma identidade. E a escola passou pelo Ensino Médio Inovador, Novo Ensino Médio, agora é o novo do novo. Estamos perdendo muito tempo com essa confusão toda.

P7- Bom, eu acho que valeu a pena para os professores, no sentido de ter o planejamento, de conseguir se organizar, de conseguir dialogar efetivamente, e que isso contribui bastante, assim, para uma aula melhor. Vejo o lado ruim, às vezes, quando a minha disciplina perdeu a carga horária.

P8- Hoje, se você for falar especificamente do ensino brasileiro ao nível médio e fundamental, nós temos que considerar a questão da condição dos professores. E nós não vemos perspectivas nessa questão, tanto salariais relacionadas à questão daquele grupo de professores efetivos, quanto na perspectiva de carreira. Então, essa é a situação que precisa ser pensada, numa mudança de postura dos agentes públicos de valorizar o professor, e a questão salarial.

P9- Acho que a gente não vai chegar tão cedo a um ideal de novo Ensino Médio. A gente demora para chegar num ideal, porque a gente não sabe ainda o que a gente quer que seja o Ensino Médio. A sociedade espera uma coisa, os políticos esperam outra, e é por isso que fazem tanta lei e reforma. E a gente que está aqui na ponta fica tentando traduzir esses currículos de uma forma que faça sentido para a realidade dos estudantes. A maior aprendizagem que tive com esse novo Ensino Médio foi o trabalho por áreas.

P10- Resumindo em uma palavra, fracasso, porque deu tudo errado. Era aluno fugindo da escola para ir trabalhar e nós na linha de frente levando bronca de pai, de aluno, e eu entendo, eles tinham que trabalhar. E agora esse ano melhorou pela questão dos horários, mas o que acontecerá no ano que vem não sei, mas ainda prefiro a aula híbrida do que da forma a qual foi o ano passado que ficou ruim para todo mundo.

P11- Acho que a reforma é positiva. A gente deveria só ter um pouco mais de cuidado na parte de estudar o que está ali no texto e adequar nossa realidade de acordo com que a gente tem disponível e como que a gente pode fazer isso. É ruim essa coisa de a gente não poder sentar e saber realmente onde está o limite onde está a possibilidade. E, nessa realidade, de fato, os alunos não conseguem, como a lei prevê, escolher o seu percurso, ser protagonista nele de fato. É possível desdobrar a lei, na prática, se você tem estrutura.

P12- Na teoria, a ideia é boa, porque é interessante o aluno ter contato com outros conteúdos, além do que a formação básica oferece, porém, na prática, a dificuldade é de ter estrutura, de ter profissionais, de ter material. E o tempo, nós temos que pensar que temos uma escola de trabalhadores. A maioria dos alunos no Ensino Médio já trabalham, procuram estudar à noite por conta disso ou mesmo quem durante o dia tem os seus afazeres. Então, esses alunos não

têm tempo também. Às vezes, não têm condições de estar estudando além das 4 horas diárias. O problema é que falta investimento para dar certo.

P13-Acho que um dos limites é que o professor estuda muito pouco. Às vezes, não se tem tempo, porque o professor tem que trabalhar 60 horas, porque tem a questão da desvalorização. Tudo isso acho que é um somatório, realmente. Então, assim, é bem difícil a gente também construir algo novo na educação. Acho que tem que ter estrutura, acho que tem que ter um preparo, acho que tem que ter uma quebra de paradigma no campo educacional para dizer o seguinte: nós precisamos romper com ensino disciplinar para avançar por ensino interdisciplinar, porque é só aí que a gente avançará, de fato. Então, acho que tem coisas que a gente tem que ousar na educação, e aí precisa de dinheiro para investir, precisa de dinheiro para valorizar, precisa de dinheiro para várias coisas.

P14- As trilhas, eu acho que foi uma coisa que foi interessante se fosse trabalhado de maneira correta, se tivesse mais orientação, porque a gente ouvia os colegas falar aí eu estou trabalhando, mas eu não sei o que é pra trabalhar. Eu acho que se fosse bem orientado, bem trabalhado a trilha, o trabalho por área de conhecimento, dá certo. Se não tiver uma boa organização, planejamento, orientação, não tem como, e a falta também do planejamento impossibilita.

Análise interpretativa

Retomo aqui, a autora Kuenzer (2017), para frisar que a nova estrutura curricular do Ensino Médio, baseada na Lei n.º 13.415/2017, além de ratificar a organização por áreas do conhecimento, prevê a oferta de Itinerários Formativos e essa parte do currículo é flexível. A perspectiva da aprendizagem flexível, posta nessa nova organização curricular, articula o desenvolvimento tecnológico aos diversos modelos dinamizados de aprendizagem e mídias interativas. Nesse sentido, a função da escola ou do conhecimento para preparação de sujeitos para o mundo do trabalho prevalece e se cria uma visão de que os educandos estão sendo capacitados para se candidatar a empregos, que são escassos, disputados e exigentes.

No geral, dois entrevistados se manifestaram totalmente incrédulos em relação ao currículo do Novo Ensino Médio, e um se manifestou incrédulo desde a inserção do ensino híbrido pelo estado de Santa Catarina. Os outros onze apontaram possibilidades e limites em relação à implementação do currículo do Novo Ensino Médio.

Começando pelas limitações, um dos fatores apontados por dois entrevistados é a questão do ensino híbrido, adotado pelo estado de Santa Catarina a partir do ano de 2024, para cumprimento da carga horária do currículo, com aulas presenciais e não presenciais, justamente para que a carga horária do currículo seja cumprida e a jornada de aula presencial seja reduzida. Um dos entrevistados pontua, como limite do ensino híbrido, dois fatores: a ausência de presencialidade dos professores, que segundo ele impacta na aprendizagem dos alunos, e a

desigualdades de acesso aos recursos tecnológicos. Outro entrevistado acredita que seja uma limitação as faltas que a princípio estavam sujeitos os alunos que não realizassem as atividades das aulas híbridas. Segundo ele, a falta está relacionada à presença ou não do aluno na escola e não à entrega de atividades.

Outra limitação apontada foi em relação à carga horária estendida do Novo Ensino Médio, destacada por quatro entrevistados. Dois desses entrevistados pontuaram que o horário estendido era muito cansativo para os alunos e para os professores. As reclamações eram constantes por parte dos alunos e dos pais. Tendo em vista a necessidade de os alunos trabalharem, muitos deles acabavam fugindo para ir para o trabalho. Outros dois entrevistados destacaram que seria ideal que os alunos passassem mais tempo na escola para ser possível desenvolver mais as aprendizagens e o protagonismo, mas que não é uma realidade de ampla maioria dos alunos da escola sendo inviável o ensino integral diante da necessidade dos alunos de trabalharem e contribuir com a renda familiar. Um desses três entrevistados sugere que uma alternativa seja a política de bolsas para os estudantes.

Três entrevistados indicam que uma limitação foi a redução da carga horária de componentes da Base Comum Curricular. Um deles afirma que as competências e habilidades podem estar no horizonte, mas que a qualidade na educação perpassa pelos conteúdos. Outro entrevistado, ao indicar essa limitação, afirma que os alunos estão com muita defasagem decorrente da pandemia e que a redução da carga horária da base e diminuição de número de aulas dos componentes curriculares impactou ainda mais na aprendizagem dos estudantes.

A falta de investimento, recursos, verbas, foi assinalada por três entrevistados como um grande limite na implementação do Novo Ensino Médio, pois faltam recursos para investimentos em estrutura, em materiais e em projetos.

Outro ponto, visto como uma limitação por quatro entrevistados, são as sucessivas mudanças no Ensino Médio. Conforme um deles, são realizados muitos “remendos” na educação, falta continuidade de algumas reformas gerando uma dificuldade de se criar uma identidade no Ensino Médio, o que faz com que muitos professores se sintam perdidos no sentido de como trabalhar, se é por habilidades, competências ou conteúdos. Segundo a fala de um dos entrevistados “já se perdeu muito tempo com reformas”. Um dos entrevistados complementa essa ideia no sentido de que existem muitos interesses divergentes em relação ao Ensino Médio e que, por isso, não se chega a um ideal do que é o Ensino Médio e, nesse tempo, os professores buscam traduzir currículos e implementar essas mudanças na realidade da escola.

Dois entrevistados deram ênfase à questão da valorização da carreira dos professores e a necessidade de incentivo à qualificação e formação. Segundos eles, esses fatores são

limitações diante da implementação do Novo Ensino Médio, pois muitos professores não estudam e não são incentivados para tal, trabalham muitas horas, e isso impacta na qualidade da implementação de um novo currículo.

Em relação às potencialidades, um aspecto citado com mais ênfase por três entrevistados foi o planejamento coletivo por área do conhecimento. Eles destacaram que o planejamento coletivo por área e o trabalho interdisciplinar é uma potencialidade em relação ao Novo Ensino Médio, mas que sua retirada se tornou uma fragilidade para que de fato os professores pudessem se organizar e garantir para os alunos o trabalho integrado por área do conhecimento, sendo ele um fator que garantia uma qualidade a mais para as aulas. A retirada do planejamento coletivo, conforme a fala de um entrevistado, fez com que o Ensino Médio voltasse a ser aquele velho Ensino Médio de antes da reforma. Além disso, a falta de planejamento coletivo também inviabiliza os momentos de trocas dos professores até mesmo para analisar quais estão sendo os limites e as possibilidades desse novo Ensino Médio.

Nesse sentido, um entrevistado destacou que o componente curricular Projeto de Vida, do itinerário formativo, se apresentava como uma potencialidade no currículo no Ensino Médio, mas a falta de planejamento coletivo também inviabiliza a articulação com outros componentes do itinerário formativo e da base comum curricular.

Ainda em relação às potencialidades, três entrevistados destacaram aspectos diferentes. Um deles afirmou que, quando o professor ministra a disciplina da Base Comum, eletiva e trilha, ele tem mais aulas com uma mesma turma e consegue desenvolver um trabalho melhor. Outro entrevistado aponta que o currículo é ótimo e só precisa ser adaptado à realidade da escola. Um entrevistado visualiza as trilhas como uma possibilidade do currículo do Novo Ensino Médio, mas segundo ele faltou orientação de como trabalhar.

Em síntese, se tratando de um currículo com uma perspectiva de aprendizagem flexível, que em tese precisa articular o desenvolvimento tecnológico aos diversos modelos dinamizados de aprendizagem, com foco na preparação para o mercado de trabalho. Os professores entendem que os principais aspectos limitantes para a aplicação e efetividade desse novo currículo são: o ensino híbrido, a carga horária estendida, a redução da carga horária da Base Comum Curricular, a retirada do planejamento coletivo dos professores, a falta de investimento na estrutura, na formação dos profissionais e em recursos para os projetos, as sucessivas mudanças e discontinuidades das políticas do Ensino Médio.

Em relação às potencialidades, os aspectos citados foram o trabalho por área e o planejamento coletivo por áreas do conhecimento. O Projeto de Vida foi citado uma vez como uma potencialidade, bem como o fato de o professor, ao trabalhar com disciplinas da base

comum curricular e com o itinerário formativo, trabalhar mais aulas com a mesma turma e conseguir desenvolver mais as aprendizagens. Por fim, as trilhas de conhecimento (em 2024 substituídas pelas de aprofundamento) também foram citadas como potencialidades.

4.3 CORRELAÇÃO DAS CATEGORIAS ANALISADAS

As categorias analisadas acima, conhecimento da política, formação dos professores para implementação do Novo Ensino Médio, planejamento dos professores, infraestrutura da escola e possibilidades e limitações do Novo Ensino Médio, possuem uma relação de interdependência e são fatores que influenciam diretamente na implementação de uma política.

A categoria conhecimento da política possui uma relação direta com as categorias formação dos professores e planejamento, pois, para conhecer uma política, os agentes implementadores precisam de espaços e momentos para poderem estudar, ler, sanar suas dúvidas e dialogar sobre a política a ser implementada. Logo, esses espaços se fazem em momentos de formação e planejamento no qual os professores são capacitados e também se capacitam individualmente ou entre pares para colocar a política em ação. Conhecer uma política e receber uma formação e condições de planejamento para implementá-la na prática é prerrogativa básica para os agentes conseguirem implementar uma nova política.

Nesse sentido, os entrevistados apontaram fragilidades. Segundo eles, os espaços e momentos de formação para implementação da política foram insuficientes para a apropriação adequada pelos agentes implementadores. Os professores afirmaram que, por iniciativa própria, a escola fez um movimento de formação por pares e buscou parcerias externas com universidades. Dos 14 entrevistados, 5 afirmaram que não receberam formação adequada e 9 afirmaram ter recebido formação insuficiente e marcada por descontinuidades. Alguns entrevistados relataram que os professores vão para a sala e se sentem perdidos, não sabem de fato o que trabalhar. Um entrevistado relatou que entrou em sala sem saber como trabalhar o componente Projeto de Vida. Alguns pontuaram a necessidade que sentiram de buscar formações alternativas para dar conta das demandas da nova política.

Foi unânime entre os entrevistados o quanto o horário de planejamento remunerado, que acontecia coletivamente e por área do conhecimento, fazia total diferença no processo de formação e apropriação dos professores em relação ao Novo Ensino Médio e aos novos componentes a serem trabalhados, porém, a partir do terceiro ano de implementação, essa carga horária foi retirada, o que prejudicou todo o trabalho integrado por área do conhecimento que

a escola vinha realizando. Essa mudança impactou a implementação do currículo do Novo Ensino Médio, uma vez que esse espaço era de fato muito bem aproveitado pelos professores para que pudessem, juntos, pensar nos planejamentos integradamente por áreas do conhecimento.

A infraestrutura da escola se relaciona com a categoria conhecimento da política, formação e planejamento dos professores por serem nesses espaços que os professores precisam, a partir do que conhecem sobre a política, pensar, planejar, se capacitar para implementar a política, conforme a infraestrutura da escola, que influencia diretamente qual será o currículo implementado. Os elementos apresentados pelos entrevistados indicam que os professores implementadores da política não tinham domínio do conhecimento sobre a política que estavam implementando, não tiveram uma formação adequada para implementação da política, perderam o espaço de planejamento e contavam com várias limitações em termos de infraestrutura física da escola, materiais e equipe de profissionais que auxiliam fora de sala, o que influenciou diretamente na implementação da nova política na realidade da escola.

Assim sendo, na categoria limitações e possibilidades em relação ao Novo Ensino Médio, os aspectos das fragilidades na formação e no conhecimento dos professores em relação à política, a retirada do planejamento remunerado por área do conhecimento e as questões da infraestrutura da escola, são apresentadas pelos entrevistados como limitações da implementação do Novo Ensino Médio.

Isso tudo nos permite concluir que conhecer uma política, receber uma formação adequada, ter espaços de estudo e planejamento e condições em relação à infraestrutura, são prerrogativas básicas para uma política pública ser implementada com qualidade. Segundo os entrevistados, os pontos elencados neste trabalho são limitações em relação à implementação do Novo Ensino Médio na realidade dessa escola-piloto de Chapecó-SC

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A temática que moveu esta pesquisa foi o Novo Ensino Médio. Os objetivos traçados para este estudo visavam uma compreensão em relação ao processo de implementação das mudanças curriculares promovidas pela Lei n.º 13.415 aprovada em 2017. Assim sendo, o objetivo geral deste trabalho foi compreender o processo de implementação curricular do Novo Ensino Médio em Chapecó-SC a partir de uma escola-piloto. Como objetivos específicos foi proposto:

- Apontar quais são as principais mudanças curriculares decorrentes da política educacional de reforma do Ensino Médio, a partir da Lei n.º 13.415/2017;
- Descrever a organização curricular do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina;
- Investigar o processo de implementação da reforma curricular do Ensino Médio em uma escola-piloto de Chapecó.

Para cumprir o proposto, cada capítulo foi direcionado a uma dessas temáticas. Após a introdução do trabalho, o segundo capítulo foi dedicado ao estudo das produções acadêmicas sobre o Novo Ensino Médio. Por meio deste estudo, constatou-se a necessidade de avançar nos estudos referentes à implementação do Novo Ensino Médio, em específico nas pesquisas com professores – os agentes implementadores dessa política. O estudo das produções acadêmicas também contribuiu para as definições em relação à abordagem metodológica adotadas nesta pesquisa.

O terceiro capítulo teve por objetivo apontar as principais mudanças curriculares decorrentes da política educacional de reforma do Ensino Médio, a partir da Lei n.º 13.415/2017. Para isso, foi realizada uma retomada histórica em relação às principais reformas que o Ensino Médio já sofreu, até chegar na mais recente promovida pela Lei n.º 13.415/2017, estudada nesta pesquisa, a qual foi abordada de forma mais detalhada. Ficou evidente, nesse capítulo, os seguintes pontos:

- (i) O Ensino Médio no Brasil passou a ser organizado, a partir de 1930, com caráter de formação geral e com ensino enciclopédico. Em 1942, passou a atender as demandas da industrialização da época. Em 1996, a partir da aprovação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), o Ensino Médio se voltou para uma formação humana, cidadã e preparação para o trabalho. A expansão do Ensino Médio, a partir de 1990, foi fruto da pressão das classes médias e pobres pelo acesso à escola. O Ensino Médio, historicamente, sofreu reformas, em

detrimento da sua estrutura, sua finalidade e sua organização. A mais recente ocorreu em 2017, quando foi aprovada a Lei n.º 13.415/2017, decorrente de um processo que iniciou no Governo da Presidente Dilma Rousseff em 2012, a partir da proposição de um estudo para reforma do Ensino Médio, que resultou no projeto de Lei n.º 6.840/2013 e mais tarde embasou a proposição da Medida Provisória n.º 745/2016 no governo de Michel Temer. As principais justificativas para a reforma foram que o Ensino Médio não correspondia às expectativas dos jovens e nem possibilitava a sua inserção na vida profissional, que era um modelo desgastado e apresentava altos índices de evasão e distorção de idade/série. A Medida Provisória n.º 745/2016 gerou intensos debates e manifestações, passou pelo processo de tramitação aceleradamente, sendo aprovada então em 16 de fevereiro de 2017, a Lei n.º 13.415 que reforma o Ensino Médio.

- (ii) As principais mudanças no Ensino Médio, decorrentes da Lei n.º 13.415/2017, foram: a alteração da carga horária mínima anual, que passou de 800 horas para oferta mínima de 1.400 horas, e a organização curricular que passou a ser dividida a partir da Base Comum Curricular, organizada pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias, Ciências Humanas e sociais aplicadas, Matemática e suas tecnologias. Apenas Português, Matemática e segunda língua estrangeira Inglês são componentes curriculares obrigatórios, as demais disciplinas podem ser ofertadas por meio de práticas educativas. A outra parte do currículo era o Itinerário formativo, com componentes curriculares voltados ao aprofundamento da base comum e com foco nos interesses profissionais dos alunos, ficando a cargo dos estados a elaboração dos seus currículos próprios com base no proposto pela Lei em questão.

No quarto capítulo, foi realizada uma discussão teórica e conceitual sobre currículo, com problematizações em relação à flexibilidade curricular do Novo Ensino Médio. Também foi apresentada uma descrição da organização curricular do Novo Ensino Médio no estado de Santa Catarina, conforme proposto no objetivo específico b). Nesse capítulo, foi possível concluir que:

- (i) A partir dos autores Tomaz Tadeu da Silva (1999), Antonio Flávio Moreira (2009), José Gimeno Sacristán (2000) e Pacheco (2000), foi possível pontuar que o currículo é resultado de um processo de disputas e conflitos, e o tipo de

currículo escolhido por uma sociedade depende do tipo ideal de ser humano que essa sociedade visa construir. O currículo possui um papel de centralidade em uma escola, por reunir um conjunto de experiências que se desdobram em conhecimento. Portanto, analisar currículos significa estudá-los no contexto em que eles se configuram, pois os contextos interferem na sua prática.

- (ii) A partir dos estudos de Kuenzer (2017) e de Arroyo (2013), foram realizadas algumas problematizações em relação ao currículo do Novo Ensino Médio, principalmente em relação à flexibilização curricular, que vincula o conhecimento aquilo útil para os projetos futuros dos estudantes, seguindo um viés utilitarista, fragmentado e individualizado servindo a uma lógica de preparação para o mercado de trabalho.
- (iii) Após as discussões teóricas sobre o currículo, foi realizada uma descrição sobre o currículo do Novo Ensino Médio do estado de Santa Catarina. Ele foi construído com base na BNCC (2018) e na Lei n.º 13.415/2017 da reforma do Ensino Médio e contou com a participação de especialistas, professores e funcionários do estado de Santa Catarina. O currículo foi concluído em 2020 e organizado em quatro cadernos: caderno 1 – As disposições gerais; caderno 2 – Formação geral básica; caderno 3 – Portifólio de trilhas de aprofundamento; e Caderno 4 – Portifólio dos componentes curriculares eletivos.
- (iv) O currículo do Novo Ensino Médio do estado de Santa Catarina foi estruturado a partir da Base Comum Curricular e está organizado em áreas do conhecimento, conforme indica a Lei n.º 13.415/2017, com **carga horária máxima de 1.800 horas**, além de uma segunda **Parte Flexível**, via oferta de Itinerários Formativos com **carga horária total mínima de 1.200 horas**. O itinerário formativo foi ofertado por meio de eletivas, trilhas de aprofundamento de conhecimentos, língua estrangeira e projeto de vida, sendo a oferta das trilhas e eletivas, *a priori*, conforme as escolhas dos alunos em um rol de possibilidades oferecidas pela SED. Ele foi construído de forma colaborativa com as escolas-piloto e profissionais que participaram via edital, mas o currículo deixava como possibilidade a criação de novas eletivas e trilhas do conhecimento pelas próprias unidades escolares. Foram disponibilizadas para os municípios três opções de matrizes curriculares, sendo a matriz A estendida, escolhida pela escola-piloto estudada, e depois aderida pela maior parte das escolas que implementaram o Novo Ensino Médio a partir de 2022. Nessa matriz, os alunos

tinham uma jornada escolar semanal estendida, com 31 aulas semanais, em quatro dias da semana, seis aulas concentradas em um mesmo turno e em um dia da semana sete aulas concentradas no mesmo turno. Os alunos entravam na escola mais cedo e saíam mais tarde, mas não permaneciam em período integral.

- (v) Em 2024 o estado de Santa Catarina promoveu algumas modificações no currículo e inseriu o ensino híbrido, amparado pela Lei n.º 13.415/2017, a qual permite que até 20% da carga horária seja ofertada de forma híbrida no período diurno e até 30% no período noturno. O Ensino Médio continua sendo organizado pela Base Comum e pelo Itinerário formativo, porém com carga horária reorganizada, presencialmente e não presencialmente. Também foi realizada a substituição das trilhas de aprofundamento a partir de temáticas, por trilhas de aprofundamento dos próprios componentes curriculares da base comum curricular. A oferta das eletivas também foi modificada, sendo fixada a oferta de eletivas da área de Ciências da Natureza e Ciências Humanas e Sociais, nos três anos do Ensino Médio, uma eletiva anual de escolha das unidades escolares e duas novas eletivas para os três anos do Ensino Médio, são elas: Matemática e suas Aplicações e Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa. Foram disponibilizadas novas matrizes curriculares, com redução de carga horária presencial e acréscimo das aulas não presenciais. O estado utilizou o *Google Classroom* como uma ferramenta de suporte para mediação das aulas não presenciais.

O capítulo cinco buscou respostas para o objetivo específico c), que previa investigar o processo de implementação da reforma curricular do Ensino Médio em uma escola-piloto de Chapecó. Para tanto neste capítulo foi:

- (i) Apresentado o processo de construção da pesquisa de campo, traçado o perfil dos entrevistados e apresentados alguns elementos sobre a escola-piloto estudada, preservando a identidade da escola e dos entrevistados.
- (ii) As entrevistas foram apresentadas e analisadas com inspiração na análise de conteúdo de Bardin (2004) a partir de categorias. Foi possível concluir, a partir da categoria de análise, conhecimento da política, que a maioria dos professores implementadores relatam que tiveram acesso a documentos, reuniões e buscaram parcerias com instituições acadêmicas para que auxiliassem nesse processo de compreensão sobre o que seria o Novo Ensino Médio, porém esses momentos foram insuficientes para que de fato se apropriassem da política que

estavam implementando, que era nova e sobre a qual ainda não se tinham muitas referências.

- (iii) Em relação à formação dos professores para implementarem a nova política, a ampla maioria dos entrevistados sinalizou que ela foi frágil. Uma das principais queixas foi em relação ao formato *online*, tendo em vista que a implementação foi atravessada pela pandemia da COVID-19, sendo então um formato que não permita que os professores fizessem perguntas e tirassem suas dúvidas. A escola, de forma espontânea, realizou um movimento próprio de formação, de estudo, de planejamento por pares, em horários alternativos, de forma presencial e *online* e também estabeleceu parcerias com instituições de ensino, como a Universidade Federal da Fronteira Sul.
- (iv) Sobre o planejamento dos professores, a ampla maioria dos entrevistados destacou que, no início da implementação do Novo Ensino Médio, foi implantado o horário de planejamento. Os professores recebiam por uma carga horária específica de planejamento e, em um dia e horário fixo da semana, todos estavam na escola em horário de planejamento, por cinco aulas. Dessa forma, a escola organizava e dividia esse período em momentos de planejamento coletivo, momentos de planejamento das eletivas e trilhas e planejamento por área do conhecimento. Segundo o relato de um entrevistado, “era uma organização fantástica”. No relato dos professores, ficou evidente que esse momento de planejamento ainda não era suficiente, pois eram muitas demandas, mas ele permitia que os professores sentassem, dialogassem e construíssem juntos os planos de aula, os materiais e avaliações por área do conhecimento a partir de um fio condutor. Além disso, era possível saber o que os colegas da mesma área estavam trabalhando para fazer a interligação dos conteúdos. Porém, a partir de 2022, quando o estado implementou o Novo Ensino Médio em todas as escolas de Chapecó–SC, esse horário de planejamento foi retirado. Assim, essa escola por ser piloto continuou com planejamento somente para as turmas de terminalidade, as primeiras que iniciaram a implementação. Segundo o relato de vários entrevistados, eles não foram ouvidos enquanto uma escola-piloto e em nenhum momento a experiência que eles criaram e que havia sido muito satisfatória com o planejamento coletivo foi ouvida. Eles chegaram a elaborar ofícios e enviar para a Secretaria de Educação, mas as reivindicações não tiveram retorno e não foram consideradas.

- (v) Dessa forma, os professores relatam que hoje trabalham aos moldes do “velho” Ensino Médio. Cada professor trabalha o seu componente curricular de forma isolada. Alguns relataram que ainda utilizam materiais e planejamentos construídos coletivamente pela área quando tinham o horário de planejamento, mas ressaltam que muitos professores são novos e não participaram da construção desses planejamentos dificultando a articulação na área. As avaliações por área do conhecimento também são uma prática que algumas áreas procuram manter, mas com auxílio de profissionais dos laboratórios para organização. Alguns entrevistados relatam que buscam manter diálogo com alguns colegas, mas que, improvisadamente, isso ocorre nos corredores da escola, na sala dos professores ou pelo WhatsApp. Um entrevistado foi incisivo ao afirmar que “é impossível cumprir o currículo do Novo Ensino Médio que prevê esse trabalho por área do conhecimento, sem o horário de planejamento coletivo dos professores”.
- (vi) Em termos de infraestrutura, os professores contaram com uma escola que possui uma infraestrutura razoável, se comparado à realidade das escolas estaduais no município. Mas os professores apontaram demandas históricas da escola em relação à necessidade de um refeitório maior, mais espaços para laboratórios, mais salas de aulas, mais um ginásio ou quadra de esportes, um anfiteatro ou auditório. E acrescentaram que a infraestrutura da escola está se tornando a cada dia mais insuficiente, em detrimento da demanda de alunos atendidos, o que se agravou no último ano, quando o município não abriu mais turmas de nono ano no bairro, e a escola absorveu essas turmas e abriu seis turmas de nonos anos, todas com mais de trinta alunos.
- (vii) Os professores também apresentaram relatos de falta de materiais e profissionais de fora de sala que auxiliem no trabalho dos professores, como psicólogos e equipe de apoio pedagógico. Um entrevistado deu ênfase a essa questão, pois, segundo ele, as questões estruturais são de suma importância para a implementação do Novo Ensino Médio, mas também é preciso materiais, professores qualificados e equipe qualificada para que de fato a implementação obtenha mais eficiência.
- (viii) A última categoria analisada realizou uma síntese em relação aos limites e possibilidades que os agentes implementadores visualizam em relação ao Novo Ensino Médio. Apenas dois entrevistados se mostraram totalmente descrentes

em relação ao Novo Ensino Médio. Os demais apontaram limites e possibilidades. Em relação aos limites, os entrevistados apontaram o ensino híbrido e a carga horária estendida, pois a escola possui um público de alunos que precisam trabalhar e foi um grande desafio mantê-los na escola em jornada estendida. Além disso, a redução da carga horária de disciplinas da Base Comum Curricular, a falta de investimento em infraestrutura, as sucessivas mudanças que o Ensino Médio vem enfrentando e a falta de formação e valorização dos professores são outros desafios. Em relação às potencialidades, disparadamente o planejamento coletivo remunerado foi visto como uma grande potencialidade que impactou na qualidade das aulas, mas que já foi retirado. O projeto de vida foi citado como um potencial para auxiliar os alunos no seu processo de reflexão e tomada de decisões em relação a sua trajetória de vida. Já o fato de o professor trabalhar com componente da base comum, eletiva e trilhas foi visto como uma oportunidade de estar mais tempo e poder desenvolver um trabalho melhor em uma mesma turma.

- (ix) Por fim, este estudo evidenciou que a implementação do Novo Ensino Médio nessa escola-piloto se deve, em maior grau, ao esforço e compromisso do coletivo de professores, direção e funcionários, que aceitaram ser escola-piloto com um propósito de que pudessem estudar e se preparar para a implementação e serem agentes de fato da implementação dessa política. Porém, encontraram diversas dificuldades e fragilidades em relação a todas as categorias que serviram de análise neste estudo, categorias essas que remetem aos pontos basilares e importantes para implementação de uma política. Dentre esses fatores, é possível elencar: o conhecimento dos agentes implementadores sobre a política a ser implementada, a formação dos profissionais que implementarão a política, o planejamento dos agentes para poderem implementar a política com mais qualidade e a infraestrutura da escola que auxilia na realização da política ou impõe limites. Os aspectos presentes nessas categorias estabelecem relações, e isso ficou evidente quando os entrevistados apresentaram os fatores da categoria limite e possibilidades do Novo Ensino Médio. Nesse momento, eles novamente trouxeram questões de planejamento, de infraestrutura, de formação dos professores e de investimento.
- (x) A política que, de fato, foi efetivada na escola foi a que os professores, direção e profissionais puderam efetivar, diante dos limites de infraestrutura,

conhecimento e formação que receberam, devido à falta de investimentos e à retirada do período de planejamento que fazia total diferença na qualidade das aulas. Diante de todas as limitações existentes, os professores, direção e funcionários buscaram alternativas, assim como acontece na maior parte das escolas públicas do Brasil. Em relação à falta de infraestrutura, eram realizadas atividades em espaços alternativos da escola, improvisadamente. Diante da retirada do planejamento coletivo, os professores tentaram manter diálogos com os colegas por grupos de WhatsApp ou pelos corredores. Perante a falta de formação, buscaram estudos extras, formações extras, formação por pares. Diante da falta de materiais, utilizaram materiais alternativos e produziram os próprios materiais.

- (xi) Vale ressaltar que os aspectos trabalhados nas categorias de análise são problemas históricos da educação no Brasil. A falta de infraestrutura adequada das escolas, a falta de materiais, a baixa valorização e a formação continuada deficitária dos professores são problemas recorrentes. Esse diagnóstico não demonstrou uma novidade em relação às condições básicas da educação brasileira. É sabido que, no Brasil, a ampla maioria das escolas enfrenta dificuldades dessa natureza, não sendo nenhuma novidade para os propositores da reforma do Ensino Médio. Mas quando uma reforma é realizada, pressupõe-se que serão realizadas melhorias nos aspectos conhecidos como deficitários para que de fato tenhamos uma evolução. Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio não veio acompanhada de transformações em questões que são elementares e que implicam na qualidade da educação, na atratividade da escola, e poderiam reduzir os índices de evasão. Foram propostas mudanças ao nível de currículo e organização, sem nenhuma mudança substancial em questões historicamente problemáticas no Ensino Básico do Brasil.

Retomo o que já foi citado neste trabalho, quando Ferreti (2017) pontua que essa reforma do Ensino Médio não foca na gênese do problema e espera que apenas uma mudança curricular resolva os problemas históricos do Ensino Médio no país. Pacheco (2000), também já citado no decorrer deste estudo, afirma que, ao se efetivarem reformas, não acontecem mudanças nas condições reais de aplicação. Para Otaiza,

[...] nenhuma lei é capaz, por si só, de operar transformações profundas, por mais avançada que seja, nem tampouco de retardar, também por si só, o ritmo do progresso de uma dada sociedade, por mais retrógrada que seja. Sua aplicação depende de uma

série de fatores. Em primeiro lugar, a eficácia de uma lei está subordinada à sua situação no corpo geral das reformas por acaso levadas a efeito, paralelamente a outros setores da vida social, e o que é mais importante, sua eficácia decorre de sua integração e de suas relações com todo esse corpo, os efeitos de uma lei de educação, como de qualquer outra lei, serão diferentes, conforme pertença ela ou não a um plano geral de reformas. Em segundo lugar, a aplicação de uma lei depende das condições de infraestrutura existentes. Em terceiro lugar está a adequação dos objetivos e do conteúdo da lei às necessidades reais do contexto social a que se destina. Enfim, a eficácia de uma lei depende dos homens que a aplicam (Otaiza, 1986, p. 179).

Retomo uma das premissas básicas do Novo Ensino Médio. Quando ele foi criado, seu principal objetivo era melhorar a atratividade da escola e oferecer itinerários formativos que os estudantes pudessem escolher de acordo com seus projetos de vida e interesses profissionais. Esse objetivo se contrapõe às condições reais de implementação dessa política na realidade estudada, a qual não recebeu nenhuma transformação substancial para que, de fato, ela pudesse oferecer mais atratividade e para que os professores pudessem conferir mais autonomia aos estudantes. Não é possível implementar uma nova política sem nenhuma mudança na infraestrutura escolar, sem fornecer materiais, sem capacitar os profissionais adequadamente. Repito a fala de um entrevistado, “acaba sendo o mais do mesmo”, e ainda com agravantes, pois essas mudanças não acabaram e já se perdeu muito tempo com reformas.

Dessa forma, encerro esta pesquisa cumprindo com os objetivos traçados para este estudo. Esta dissertação encerra com um diagnóstico em relação à implementação do Novo Ensino Médio, sabendo que ainda existe muito o que se pesquisar, elucidar e analisar em relação ao Novo Ensino Médio no Brasil tendo em vista o seu caráter pulsante na atualidade. A realidade indica novas transformações em um futuro próximo. A partir da aprovação da Lei n.º 14.945 de 31, de julho de 2024, novas mudanças terão que ser realizadas em 2025, o que vem colocando o Ensino Médio em meio a um cenário instável de reformas. Essas mudanças sucessivas trazem prejuízos para os estudantes que estão cursando o Ensino Médio e terminam um ano em uma grade curricular, iniciam outro ano em outra, com novos componentes, novos horários e inserção do ensino híbrido. Por fim, são realizadas mudanças nos currículos e as responsabilidades de implementação dos mesmos são repassadas para os estados, as secretarias de educação, as unidades escolas e principalmente para os professores que em meio a esse processo de mudanças, são responsáveis por traduzir esses currículos para a realidade da escola, com todas as carências históricas da educação já apresentadas nesse estudo.

REFERÊNCIAS

ARRETCHE, Marta. Uma contribuição para fazermos avaliações menos ingênuas. In: BARREIRA, Maria Cecília; CARVALHO, Maria do Carmo (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo, SP: IEE/PUC, SP, pp. 43-56, 2001.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes. Petrópolis, 2013.

BARBOSA, Beatriz Menezes. **A implantação da Reforma do Ensino Médio e a organização do trabalho pedagógico em uma escola de Minas Gerais**: Diretrizes e práticas. 2019. 127 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/31586>. Acesso em: 15 de fevereiro, 2023.

BATISTA, Glauco Henrique Clemente. **A Tramitação da Medida Provisória nº 746/2016: Uma Análise do Processo Legislativo da Reforma Do Ensino Médio de 2017**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, MG, p. 165, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/29604>. Acesso em: 04 de nov. 2024)

BESSA. Bráulio. A força do professor. Youtube, 12 de out, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LFecuDGuIPg>. Acesso em: 16 Jan, 2025.

BUENO, Alana Lemos. **A Reforma do Ensino Médio**: Do projeto de Lei n.º 6.840/2013 à Lei n.º 13/415/2017. 2021. 144 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2021. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/72418>. Acesso em: 6 de fevereiro, 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70, 2004.

BOGDAN. Robert C.; BIKLEN. Sari Knopp. **Investigação qualitativa em Educação**: uma introdução à teoria e aos Métodos. Porto: Porto Editora, 2006.

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

BRASIL. **Decreto n.º 2, de 2 de dezembro de 1837**. Convertendo o Seminário de S. Joaquim em colégio de instrução secundária, com a denominação de Colégio de Pedro II, e outras disposições. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/sn/1824-1899/decreto-36979-2-dezembro-1837-562344-norma-pe.html>. Acesso em: 14 de agosto. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 11.530, de 18 de Março de 1915**. Reorganiza o ensino secundário e o superior na República. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em: 07 de Julho. 2023.

BRASIL. **Decreto n° 16.782 A, de 13 de Janeiro de 1925.** Estabelece o o concurso da União para a difusão do ensino primário, organiza o Departamento Nacional do Ensino, reforma o ensino secundário e o superior e dá outras providencias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/d16782a.htm. Acesso em: 05 de Julho. 2023.

BRASIL. **Decreto n° 981 de 8 de Novembro de 1892.** Aprova o Regulamento da Instrução Primária e Secundária do Distrito Federal. Disponível em: https://histedbrantigo.fe.unicamp.br/navegando/fontes_escritas/4_1a_Republica/decreto%20981-1890%20reforma%20benjamin%20constant.htm. Acesso em: 10 de Janeiro. 2023.

BRASIL. **Decreto - Lei n°. 4.048 de 22 de Janeiro de 1942.** Cria o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4048-22-janeiro-1942-414390-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Veja%20tamb%C3%A9m%3A-,DECR ETO%2DLEI%20N%C2%BA%204.048%2C%20DE%2022%20DE%20JANEIRO%20DE%201942,que%20lhe%20confere%20o%20art.%20%20Acesso%20em%2020%20de%20janeiro.o.%202023>. Acesso em: 11 de nov. 2024.

BRASIL. **Decreto - Lei n°. 4.073 de 30 de Janeiro de 1942.** Lei orgânica do ensino industrial. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4073-30-janeiro-1942-414503-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de janeiro. 2023.

BRASIL. **Decreto - Lei n°. 4.244 de 9 de Abril de 1942.** Lei orgânica do ensino secundário. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-4244-9-abril-1942-414155-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 20 de janeiro. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional n.º 95, de 15 de dezembro de 2016.** Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Brasília, DF, 15 de dezembro, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 30 de outubro. 2023.

BRASIL. **Exposição de motivos n°. 00084, de 15 de setembro de 2016.** Brasília: Ministério da Educação, 2016. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Exm/Exm-MP-746-16.pdf. Acesso em: 16 de abril. 2024.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as Leis n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei n° 5.452, de 1° de maio de 1943, e o Decreto-Lei n° 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei n° 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, DF, 16 de fevereiro, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em: 18 de abril. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 20 de dezembro, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 30 de outubro. 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.945, de 31 de julho de 2024.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023. Brasília, DF, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm. Acesso em: 11 nov.2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 13 de out. 2024.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 2016.** Reformulação do Ensino Médio. Disponível em: https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/1269_92#:~:text=Determina%20que%20o%20ensino%20de,as%20facultativas%20no%20ensino%20m%C3%A9dio. Acesso em: 16 de junho. 2023.

BRASIL. **Portaria nº. 733, de 16 de setembro de 2021.** Institui o Programa Itinerários Formativos. Brasília, DF, 2021. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2021/10/delins_portaria-733-2021-programa-itinerrios-informativos.pdf. Acesso em: 20 de abril. 2024.

BRASIL. **Portaria nº. 1.024, de outubro de 2018.** Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. Ministério da Educação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/44100315/do1-2018-10-05-portaria-n-1-024-de-4-de-outubro-de-2018-44100107 Acesso em: 05 de maio. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 399, de 03 de março de 2023.** Institui A Consulta Pública Para A Avaliação e Reestruturação da Política Nacional de Ensino Médio. Brasília, DF, 8 de março, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-399-de-8-de-marco-de-2023-468762771>. Acesso em: 30 de outubro. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018.** Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 30 de outubro. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 7, de 05 de junho de 2023.** Prorroga o prazo da consulta pública instituída pela Portaria MEC nº 399, de 8 de março de 2023. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-7-de-5-de-junho-de-2023-488467377>. Acesso em: 30 de outubro. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 649, de 10 de julho de 2018.** Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para participação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/29495231/do1-2018-07-11-portaria-n-649-de-10-de-julho-de-2018-29495216. Acesso em: 30 de outubro. 2023.

BRASIL. **Portaria nº. 2.116, de 6 de dezembro de 2019.** Estabelece novas diretrizes, novos parâmetros e critérios para o Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, em conformidade com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Ministério da Educação, Brasília, DF. 2019. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-2.116-de-6-de-dezembro-de-2019-232132483>. Acesso em: 12 de Abril. 2023.

BRASIL. **Portaria nº. 971, de 09 de outubro de 2009.** Institui no Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador - o ProEMI. Brasília: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/portaria-federal-sobre-o-programa-ensino-medio-inovador,67f0a51d-f96b-4282-9636-da67edb408e7>. Acesso em: 05 de agosto. 2023.

BRASIL. **Portaria nº. 521, de 13 de julho de 2021.** Institui o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio. Ministério da Educação. Brasília: Ministério da Educação. 2021. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Portaria-mec-521-2021-07-13.pdf>. Acesso em: 02 de abril. 2023.

BRASIL. **Portaria nº 331, de 5 de Abril de 2018.** Institui o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular - ProBNCC e estabelece diretrizes, parâmetros e critérios para sua implementação. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/2431/portaria-mec-n-331#:~:text=Portaria%20MEC%20n%C2%BA%20331%2C%20DE%2005%20DE%20ABRIL%20DE%202018&text=Institui%20o%20Programa%20de%20Apoio,16%20de%20julho%20de%202019>. Acesso em: 20 de fev. 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 6840, de 2013.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para instituir a jornada em tempo integral no ensino médio, dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio em áreas do conhecimento e dá outras providências. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=602570>. Acesso em: 16 de junho. 2023.

BRASIL. **Projeto de Lei n.º 5230 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. Brasília. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2351731. Acesso em 22 de julho de 2023.

BRASIL. **Resolução nº. 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Brasília, DF. 2018. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN32018.pdf. Acesso em: 15 de maio. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 22, de 16 de novembro de 2021.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Programa Itinerários Formativos. Ministério da educação; Fundo Nacional de desenvolvimento da educação; conselho deliberativo. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2021/resolucao-no-22-de-16-de-novembro-de-2021/view#:~:text=Destina%20recursos%20financeiros%2C%20nos%20moldes,implementa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Programa%20Itiner%C3%A1rios%20Formativos>. Acesso em: 02 de fev. 2024.

BRASIL. **Resolução nº. 21, de 14 de novembro de 2018.** Destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas estaduais e distritais, a fim de apoiar a implementação do Novo Ensino Médio e a realização da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Conselho Deliberativo, Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde/conta-pdde-qualidade-1/programa-novo-ensino-medio>. Acesso em: 10 de abril. 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 17, de 7 de outubro de 2020.** Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos para fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos estados e do Distrito Federal. Ministério da Educação; Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação; Conselho Deliberativo. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2020/resolucao-ndeg-17-de-07-de-outubro-de-2020/view#:~:text=Estabelece%20os%20procedimentos%20para%20a,estados%20e%20do%20Distrito%20Federal>. Acesso em: 05 de fev. 2024.

BRASIL. **Resolução n.º 3, de 26 de junho de 1998.** Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF, 1998. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rceb0398.pdf?query=recurso. Acesso em: 04 de agosto. 2023.

BRASIL. **Resolução n.º 4, de 17 de dezembro de 2018.** Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. Conselho Nacional de Educação; Conselho Pleno, Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Resol_4cne.pdf. Acesso em: 20 de jun. 2024.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio. 2000

CHAGAS, Ângela Both. **Os primeiros passos para a implementação da Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual do RS:** Projetos em Disputa. 2019. 295 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestre em Educação., Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194560>. Acesso em: 6 de fevereiro, 2023.

CORTI, Ana Paula. O Ensino Médio Entre Reformas. in: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sérgio (Orgs). Escola Pública: Práticas e pesquisas em Educação. São Paulo, Editora UFABC, p. 123-135, 2023.

COSTA, Flávia Katrein da. Manual de orientações para elaboração e revisão de atos normativos no âmbito do instituto federal Sul-Rio-Grandense. Instituto Federal Sul-rio-grandense. Versão 01. 2021. Disponível em: https://www.ifsul.edu.br/images/atosnormativos/Manual_para_elaborao_de_atos_normativos_no_IFSul_-_maio21.pdf. Acesso em: 15/Jan/2025. Acesso em: 15/Jan/2025.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Educação**. Porto Alegre, RS, v. 32, n. 2, pp. 185-191. 2009. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/5520/4015>. Acesso em: 17 de agosto, 2023.

DRAIBE, Sônia. Avaliação de implementação: esboço de uma metodologia de trabalho em políticas públicas. In: BARREIRA, Maria Cecília; CARVALHO, Maria do Carmo (Orgs). **Tendências e perspectivas na avaliação de políticas e programas sociais**. São Paulo: IEE/PUC, SP, pp. 13-42, 2001.

FERRETTI, Celso João. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, pp. 25-42, 2018. <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180028>. Acesso em: 17 de agosto, 2023.

FRANCISCO, Bruna Corrêa; UGGIONI, Edison; MADEIRA, Kristian. Avaliação da percepção dos professores de escolas estaduais pertencentes à coordenadoria regional de educação de Criciúma sobre o novo ensino médio. **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, SC, v. 41, pp. 1-18, 2023. <http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e94172>. Acesso em: 12 de fevereiro, 2023.

GARCIA, Paulo. Um estudo de caso analisando a infraestrutura das escolas de ensino fundamental. **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 23, p.137-159 set./dez. 2014. Disponível em http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/.

KUENZER, Acácia Zeneida. Trabalho e escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível **Educ. Soc**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, pp. 331-354, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177723>. Acesso em: 10 de agosto, 2023.

LIMA, Yara Marques. **O que o Novo Ensino Médio tem de Novo?** Reflexões sobre a autonomia e a organização curricular. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Sociologia, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2022. Disponível em: <https://www.uece.br/ppgsociologia/pesquisa/dissertacoes-teses-e-relatorios/dissertacoes/dissertacoes-2022/>. Acesso em: 5 de fevereiro, 2023.

LEGISLAÇÃO: Conceitos. UFSC. Disponível em: <https://legislacao.ufsc.br/conceitos/>. Acesso em: 15 jan. 2025.

LOPES, Maria de Lourdes Ferreira de Macedo. **Reforma do Ensino Médio na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso do Sul**: Materialização da Lei N. 13.415/2017 Nas Escolas-Piloto Do Município de Dourados-MS. 2021. 186 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em

Educação, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, MS, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/bitstream/prefix/4899/1/MariadeLourdesFerreiradeMacedoLopes.pdf>. Acesso em: 20 de fevereiro, 2023.

MAGRO, Alessandra Nichele; FILIPPIM, Eliane Saete; TREVISOL, Marcio Giusti. Novo Ensino Médio (NEM) e sua implementação: percepção dos professores da rede estadual de educação da supervisão regional de Joaçaba-SC. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, SC, v. 17, n. 9759, pp. 1-24, 2022. Disponível em: <https://bu.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/9759/5822>. Acesso em: 02 de fevereiro, 2023.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. 8. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio 01**. YouTube, 6 de junho, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA>. Acesso em: 15 de agosto, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Novo Ensino Médio 02**. YouTube, 6 de junho, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4pb1nasqUtQ>. Acesso em: 15 de agosto, 2023.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Sumário Executivo**. Portaria nº 399, de 08 de março de 2023, que institui a consulta pública para a avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação. 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/acao-a-informacao/participacao-social/audiencias-e-consultas-publicas/audiencias-e-consultas-publicas/sumario_consulta_publica_ensino_medio.pdf. Acesso em: 11 de nov. 2024.

MOREIRA, Antonio Flávio B. Currículo: conhecimento e cultura: sobre a qualidade na educação básica e a concepção de currículo. In: GOVERNO FEDERAL. Ministério da Educação. **Salto para o Futuro: currículo: conhecimento e cultura**. Ministério da Educação; Secretaria de Educação à Distância. Ano XIX, Nº 1, abril, 2009. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012193.pdf>. Acesso em: 17 de agosto, 2023.

MUCH, Liane Nair. **Desafios e possibilidades para a implementação do Novo Ensino Médio em escolas públicas da região de Santa Maria, RS**. Universidade Federal de Santa Maria, RS, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação. 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso da; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória n.º 746/2016 (Lei n.º 13.415/2017). **Educ. Soc**, Campinas, SP, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176606>. Acesso em: 17 de agosto, 2023.

PACHECO, José Augusto. Políticas curriculares descentralizadas: Autonomia ou recentralização?. **Educação e Sociedade**, nº 73, p. 139-161, dezembro 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-7330200000400010>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R4ZjSh5cPbBjmhgxrVvyvtFs/abstract/?lang=pt> . Acesso em: 09 maio. 2024.

PACHECO, José Augusto. A flexibilização das políticas curriculares. **Actas do Seminário O papel dos diversos actores educativos na construção de uma escola democrática**. Guimarães: Centro de Formação Francisco de Holanda, pp. 71-78. 2000. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/8974>. Acesso em: 08 maio. 2024.

PEREZ. José Roberto Rus. Por que pesquisar a implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, Campinas, out-dez, p. 1179-1193. 2010. Disponível em: PEREZ. José Roberto Rus. Por que pesquisar a implementação de políticas educacionais atualmente? **Educação e Sociedade**, v. 31, n. 113, Campinas, out-dez, p. 1179-1193. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/gCjwL6rYr6sHpMPBGTwL73c/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 09 out. 2024. Acesso em: 09 nov. 2024.

Portal Periódicos CAPES. Disponível em: <https://www-periodicos-capes-gov-br.ez1.periodicos.capes.gov.br/index.php>. Acesso em: 10 de março, 2022.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo, SP: Atlas, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

RUA, Maria das Graças. Políticas públicas. Florianópolis: Departamento de Ciências da Administração, UFSC; [Brasília]:CAPES:UAB, p. 130. 2009. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/10551017022012Políticas_Publicas_Aula_1.pdf. Acesso em: 08 maio. 2024.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. trad. Ernani F. da Rosa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, p. 352. 2000.

SANTA CATARINA. **Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense**. Governo de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. Caderno 1. 2020.

SANTA CATARINA. **Educação híbrida: Caderno de Orientações para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina**. Governo de Santa Catarina. Secretaria de Estado da Educação. 2024.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 093, de 14 de dezembro de 2020**. Dispõe sobre o cronograma e as normas complementares para a implementação das alterações na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, referentes ao Ensino Médio, estabelecidas pela Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, para o Sistema Estadual de Educação de Santa Catarina e dá outras providências. Santa Catarina, 2020. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/legislacao-downloads/educacao-basica/outras-modalidades-de-ensino/educacao-basica/educacao-basica-ensino-especial-resolucoes/1992-resolucao-2020-093-cee-sc-4>. Acesso em: 09 de nov. 2024.

SANTA CATARINA. **Resolução nº 004, de 09 de março de 2021**. Institui e orienta a implantação do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense no âmbito do Sistema Estadual de Educação. Santa Catarina. Disponível em: <https://www.cee.sc.gov.br/index.php/downloads/documentos-diversos/curriculo-base-do>

territorio-catarinense/2024-resolucao-cee-sc-004-2020-curriculo-base-do-ensino-medio-do-territoriocatarinense/file#:~:text=n%C2%BA%2004/2018.-,Art./SC%20n%C2%BA%20040/2021.&text=2-,Art.,Ensino%20M%C3%A9dio%20e%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Profissional.&text=t%C3%A9cnico%20complementar%20contendo%20a%20forma,09%20de%20mar%C3%A7o%20de%202021. Acesso em: 11 de nov. 2024.

SANTOS, Claudedir dos; GIL, Leoncio Vega. O Ensino Secundário no Brasil enquanto um subcampo da educação: da Legislação à realidade educacional. **Rev. Faeeba**, Salvador, BA, v. 29, n. 59, pp. 43-61, 2020. <http://dx.doi.org/10.21879/faeeba2358-0194.2020.v29.n59.p43-61>. Acesso em: 17 de agosto, 2023.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: LDB, trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. São Paulo, SP: Autores Associados LTDA, 2011.

SAVIANI, Demerval. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Retratos da escola**, Brasília, DF, v. 10, n. 19, pp. 379-392, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.22420/rde.v10i19.717>. Acesso em: 2 de fevereiro, 2023.

SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO. Ofício circular nº 049/2024/CRE04/ENS de 30 de agosto de 2024. Santa Catarina. Disponível em: [file:///C:/Users/Janaina/Downloads/OF%C3%8DCIO%20CIRCULAR%20049-2024%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Janaina/Downloads/OF%C3%8DCIO%20CIRCULAR%20049-2024%20(1).pdf). Acesso em 15 out, 2024.

SENADO FEDERAL. Consulta Pública. Medida Provisória nº 746 de 2016. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/ecidania/visualizacaomateria?id=126992>. Acesso em: 22 de out, 2024.

SILVA, Barbara Bueno de Castro. **A contrarreforma atual do ensino médio**: um estudo da implementação nas escolas estaduais do Rio de Janeiro. 2022. 150 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2022. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/handle/1/18254#:~:text=Bueno%20de%20Castro.-,A%20contrarreforma%20atual%20do%20ensino%20m%C3%A9dio%3A%20um%20estudo%20da%20implementa%C3%A7%C3%A3o,de%20Janeiro%2C%20Rio%20de%20Janeiro>. Acesso em: 2 de fevereiro, 2023

SILVA; Tamires Silva; PASQUALLI, Roberta; SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Desafios da implementação do Novo Ensino Médio: O que dizem os professores. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora, MG, v. 28, pp. 1-13, 2023. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210/25845>. Acesso em: 12 de fevereiro, 2023.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, p. 156. 1999.

SILVEIRA, Éder da Silva; SILVA, Monica Ribeiro da; OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra de. Reformas, docência e violência curricular: uma análise a partir do novo ensino médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, SP, v. 16, n. 3, pp. 1562-1585, junho, 2021. <https://doi.org/10.21723/riaee.v16iesp.3.15298>. Acesso em: 10 de fevereiro, 2023.

SHIROMA, Eneida Oto; CAMPOS Roselane Fátima; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, pp. 427-446, 2005. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769/8999>. Acesso em: 30 de outubro, 2023.

SOUSA, Eli Conceição de Vasconcelos Tapajós. **Programa de fomento à educação integral no Ensino Médio**: Análise da implantação na rede estadual do município de Santarém-PA. 2019. 163 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado Acadêmico em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, PA, 2019. Disponível em: https://repositorio.ufopa.edu.br/jspui/bitstream/123456789/333/1/Disserta%c3%a7%c3%a3o_Programafomentoeduca%c3%a7%c3%a3o.pdf. Acesso em: 15 de fevereiro, 2023.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, RS, ano 8, n. 16, jul./dez., pp. 20-45, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de fevereiro, 2023.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas**: Conceitos, Tipologias e Sub-Áreas. 2002. Disponível em: <https://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/3843/material/001%20A-%20POLITICAS%20PUBLICAS.pdf>. Acesso em: 15 de fevereiro, 2023.

TONIETO, Carina; FÁVERO, Altair Alberto; CENTENARO, Junior Bufon; BUKOWSKI, Chaiane; BELLENZIER, Caroline Simon. Os professores diante do novo ensino médio: relações externas de mudança e trabalho docente. **Educação**: Revista do Centro de Educação UFSM, Santa Maria, RS, v. 48, pp. 1-27, 2023. <http://dx.doi.org/10.5902/1984644469995>. Acesso em: 16 de fevereiro, 2023.

ZAMAT, Elisa Maria Machado. **A Escola em disputa na reforma do Ensino Médio (Lei n.º 13.415,2017)**: de que falam os estudantes e o MEC?. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48140/tde-30092020-173142/publico/7394542_ELISA_MARIA_MACHADO_ZAMAT_rev.pdf. Acesso em: 5 de fevereiro, 2023.