



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

RONALDO DOS SANTOS

**Educação Híbrida no Ensino Médio catarinense:
contradições de uma Política Curricular em transformação**

**CHAPECÓ
2025**

RONALDO DOS SANTOS

Educação Híbrida no Ensino Médio catarinense:
contradições de uma Política Curricular em transformação

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 sob a orientação da Prof.^a Dra. Nilce Fátima Scheffer.

CHAPECÓ
2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC - Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Santos, Ronaldo dos

Educação Híbrida no Ensino Médio catarinense:
contradições de uma Política Curricular em transformação
/ Ronaldo dos Santos. -- 2026.
101 f.

Orientadora: Doutora Nilce Fátima Scheffer

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Chapecó, SC, 2026.

1. Políticas Educacionais. 2. Tecnologias
Educacionais. 3. Educação Híbrida. 4. Novo Ensino Médio.
5. Currículo Base do Território Catarinense para o
Ensino Médio. I. Scheffer, Nilce Fátima, orient. II.
Universidade Federal da Fronteira Sul. III. Título.

Elaborada pelo sistema de Geração Automática de Ficha de Identificação da Obra pela UFFS
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

RONALDO DOS SANTOS

**Educação Híbrida no Ensino Médio catarinense:
contradições de uma Política Curricular em transformação**

Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. Para obtenção do título de Mestre em
Educação, defendida em banca examinadora em 03/12/2025

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente
 **NILCE FATIMA SCHEFFER**
Data: 16/01/2026 14:19:35-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof^ª. Dra. Nilce Fátima Scheffer – PPGE-UFFS
Presidente da banca/orientadora

Documento assinado digitalmente
 **WILLIAN SIMÕES**
Data: 19/01/2026 15:13:57-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Willian Simões – PPGG-UFFS
Membro Titular Externo

Documento assinado digitalmente
 **OTO JOAO PETRY**
Data: 19/01/2026 17:24:43-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Prof. Dr. Oto João Petry –PPGE-UFFS
Membro Titular Interno

Chapecó/SC, dezembro de 2025.

AGRADECIMENTOS

Ao concluir esta caminhada em busca do conhecimento, que me transformou não apenas em um educador mais consciente, mas também em um pesquisador na área da Educação, desejo expressar meu agradecimento a todos que, de alguma forma, fizeram parte deste percurso.

Em primeiro lugar, agradeço à minha família, base e inspiração de toda a jornada. À minha esposa Eliriane, pelo incentivo constante e por acreditar em mim até mesmo quando pensei em desistir de participar da seleção que hoje culmina neste momento de realização. Também aos meus filhos, Isabelle e Humberto, pela compreensão e apoio durante este período de muito estudo e isolamento.

Agradeço, com especial reconhecimento, a minha orientadora, Professora Dra. Nilce Fátima Scheffer, cuja orientação pautada pela paciência, pelo rigor acadêmico e pela generosidade intelectual foi essencial na minha formação como pesquisador. Sua escuta atenta e suas contribuições sempre precisas foram decisivas para o amadurecimento deste trabalho.

Estendo meus agradecimentos aos professores da banca examinadora, prof. Dr. Willian Simões, membro externo do PPGE e prof. Dr. Oto João Petry, membro interno, pelas valiosas contribuições principalmente na banca de qualificação, que enriqueceram de maneira significativa o percurso desta pesquisa.

Sou igualmente grato aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó, por todo o aprendizado e pela dedicação em despertar, em cada estudante, o desejo pelo saber e pela reflexão crítica. Voltar à universidade após quase vinte anos foi um desafio imenso, mas também uma experiência muito gratificante.

Aos colegas da turma de 2023, deixo meu reconhecimento e carinho. Compartilhamos momentos de intensos desafios, trocas de experiências e aprendizados que levarei comigo com admiração e alegria.

Também agradecer aos integrantes do Grupo de Pesquisa em TIC, Matemática e Educação Matemática (GPTMEM) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), pelos momentos de troca de experiências, estudos e contribuições valorosas.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma maneira, contribuíram para que este trabalho se tornasse possível, pois o pesquisador que hoje se forma é resultado de cada encontro, de cada gesto de apoio e de cada palavra de incentivo recebida ao longo deste percurso.

Acho que o uso de computadores no processo de ensino-aprendizagem, em lugar de reduzir, pode expandir a capacidade crítica e criativa de nossos meninos e meninas. Depende de quem usa a favor de quê e de quem e para quê.

Paulo Freire

RESUMO

A presente pesquisa, vinculada a Linha de Pesquisa em Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE – da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Chapecó-SC, tem como temática a Educação Híbrida no Ensino Médio catarinense, no contexto das recentes Reformas Curriculares. O estudo buscou responder ao seguinte problema de pesquisa: Quais os principais motivos que levaram a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina a implantar a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense? Para respondê-la, temos como objetivo geral investigar quais foram os principais motivos que levaram a SED/SC a implantar a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense, tendo seguintes objetivos específicos: i) Realizar um breve histórico da política curricular do Novo Ensino Médio no Brasil e sua repercussão em Santa Catarina; ii) Definir Educação Híbrida e como surgiu no cenário educacional brasileiro, bem como seu início no Ensino Médio catarinense; iii) Investigar os principais motivos que levaram a implantação da Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de natureza documental, utilizando como técnica de tratamento dos dados a Análise de Conteúdo, conforme Bardin (2016). A partir da leitura e categorização das Unidades de Registro, foram definidas três Categorias de Análise que subsidiaram a interpretação dos dados e a organização das respostas ao Protocolo de Creswell (2010). Os resultados encontrados na análise do *corpus* documental e evidenciados nas considerações finais revelaram que a implantação da Educação Híbrida em Santa Catarina, no ano letivo de 2024, esteve fortemente associada à redução da carga horária presencial no Ensino Médio diurno e à diminuição do tempo para a conclusão do Ensino Médio noturno, de quatro para três anos, demonstrando que a inovação tecnológica foi utilizada, na verdade, como estratégia de reorganização administrativa e temporal do ensino. Além disso, a análise do documento orientador da Educação Híbrida evidenciou fragilidades na avaliação das atividades não presenciais e no controle de frequência dos estudantes, que se baseava unicamente na devolutiva das atividades não presenciais, feitas semanalmente, independentemente da qualidade das mesmas. Tais achados indicam contradições entre o discurso de modernização pedagógica e as práticas efetivamente implementadas, apontando desafios futuros relacionados à formação docente, à equidade no acesso às tecnologias e à consistência pedagógica da Educação Híbrida, especialmente diante das novas mudanças previstas para o ano letivo de 2025 e que poderão ser exploradas futuramente.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Tecnologias Educacionais. Educação Híbrida. Novo Ensino Médio. Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio.

ABSTRACT

This research, linked to the Research Line in Educational Policies of the Graduate Program in Education (PPGE) at the Federal University of Fronteira Sul (UFFS), Chapecó-SC campus, focuses on Hybrid Education in High Schools in Santa Catarina within the context of recent Curriculum Reforms. The study sought to answer the following research question: *What were the main reasons that led the State Department of Education of Santa Catarina to implant Hybrid Education in the state's New Secondary Education?* To address this question, the general objective was to investigate the main reasons that led SED/SC to implant Hybrid Education in the New Secondary Education of Santa Catarina, with the following specific objectives: (i) to provide a brief historical overview of the curriculum policy of the New Secondary Education in Brazil and its repercussions in Santa Catarina; (ii) to define Hybrid Education and analyze how it emerged in the Brazilian educational context, as well as its introduction in Santa Catarina's high schools; and (iii) to investigate the main reasons behind the implantation of Hybrid Education in the state's New Secondary Education. The research adopted a qualitative, documentary approach, using Content Analysis as the data analysis technique, following Bardin (2016). Based on the reading and categorization of the Recording Units, three Categories of Analysis were defined to support data interpretation and the organization of responses according to Creswell's (2010) Protocol. The results identified in the analysis of the documentary corpus and highlighted in the final considerations revealed that the implantation of Hybrid Education in Santa Catarina, during the 2024 academic year, was strongly associated with the reduction of in-person class hours in daytime high schools and the shortening of the duration of nighttime high school from four to three years. This demonstrates that technological innovation was, in fact, used as a strategy for administrative and temporal reorganization of education. Moreover, the analysis of the guiding document on Hybrid Education exposed weaknesses in the assessment of non-presential activities and in student attendance control, which relied solely on the weekly submission of these activities, regardless of their quality. These findings highlight contradictions between the discourse of pedagogical modernization and the practices effectively implanted, pointing to future challenges related to teacher training, equity in access to technology, and the pedagogical consistency of Hybrid Education—especially in light of the new changes planned for the 2025 academic year, which may be further explored in future studies.

Keywords: Educational Policies. Educational Technologies. Hybrid Education. New High School. Basic Curriculum of the Santa Catarina Territory for High School.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Algumas mudanças importantes do NEM.....	35
Figura 2: Gráfico que se refere às melhorias propostas por estudantes sobre as eletivas.....	36
Figura 3: Metas e resultados do Ideb do Ensino Médio, em relação às escolas públicas.....	38
Figura 4: Áreas do Conhecimento e seus componentes curriculares.....	42
Figura 5: Matriz A do NEM (31 horas-aulas semanais)	43
Figura 6: Matriz D – Novo Ensino Médio noturno.....	46
Figura 7: Organização Curricular do Ensino Médio Propedêutico 2025.....	68
Figura 8: Matriz Curricular de 30 aulas, diurno e noturno, contendo as Aulas Complementares (AC).....	69
Figura 9: Matriz do Ensino Médio Diurno.....	76
Figura 10: Matriz do Ensino Médio Noturno para 2024.....	79

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Documentos centrais à discussão.....	24
Quadro 2: <i>Corpus</i> documental.....	25
Quadro 3: Estado da Arte.....	56
Quadro 4: Artigos selecionados no Estado da Arte.....	57
Quadro 5: Unidades de Registro e Categorias de Análise do COEH.....	73
Quadro 6: Aulas não presenciais por série/ano e turno em 2024.....	83

LISTA DE SIGLAS

BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CA – Categoria de Análise
CBEMTC – Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense
COEH – Caderno de Orientações da Educação Híbrida
CRE – Coordenadoria Regional de Educação
EaD – Educação a Distância
EC – Emenda Constitucional
EMITI – Ensino Médio integral em Tempo Integral
FGB – Formação Geral Básica
GSA – Google Sala de Aula
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IF – Itinerários Formativos
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação e da Cultura
NEM – Novo Ensino Médio
NTE – Núcleo de Tecnologia Educacional
PNED – Política Nacional de Educação Digital
PPP – Projeto Político Pedagógico
REDs – Recursos Educacionais Digitais
RIEH – Rede de Inovação da Educação Híbrida
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED – Secretaria de Estado da Educação
TDIC – Tecnologia Digital da Informação e Comunicação
TEDs – Tecnologias Digitais Educacionais
TICs – Tecnologias da Informação e Comunicação
UR – Unidade de Registro

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	14
1.1 O PESQUISADOR E O CONTEXTO DA PESQUISA.....	16
1.1.1 Justificando o tema pesquisado.....	19
1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
1.2.1 Tipo De Pesquisa.....	21
1.2.2 Produção De Dados.....	23
1.2.3 Organização Dos Dados.....	25
1.2.4 Análise Dos Dados.....	26
2. AS POLÍTICAS CURRICULARES E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL.....	29
2.1 A LEI 13.415/17: O NOVO ENSINO MÉDIO.....	32
2.2 A LEI 14.945/24: A REFORMA DA REFORMA.....	39
2.3 O NEM NO ESTADO DE SANTA CATARINA E SEUS DESDOBRAMENTOS...	41
3. TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO HÍBRIDA.....	50
3.1 O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA.....	50
3.2 EDUCAÇÃO HÍBRIDA, ENSINO HÍBRIDO OU APRENDIZAGEM COMBINADA: VÁRIOS TERMOS PARA UMA ÚNICA IDEIA.....	52
3.3 O QUE ESTÃO FALANDO SOBRE A EDUCAÇÃO HÍBRIDA, OU ENSINO HÍBRIDO: UM ESTADO DA ARTE.....	55
3.4 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM SANTA CATARINA.....	64
3.5 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM 2025 E A ATUAL ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE.....	67
4. DADOS E RESULTADOS.....	72
4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE - COEH.....	72
4.1.1 CA1 - A carga horária do Novo Ensino Médio com a implantação da Educação Híbrida.....	73
4.1.2 CA2 - Atendimento, frequência e avaliação dos estudantes nas aulas não presenciais.....	81
4.1.3 CA3 - Estratégias pedagógicas e o uso das Tecnologias Digitais de Aprendizagem na Educação Híbrida catarinense.....	87
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	91
REFERÊNCIAS.....	96

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Médio representa uma das etapas mais complexas e desafiadoras da Educação Básica brasileira, sendo tema recorrente de debates, pesquisas e reformas de toda ordem. Contudo, apesar das reiteradas iniciativas legais e pedagógicas que buscam elevar a qualidade do ensino e ampliar as oportunidades de aprendizagem, persistem profundas desigualdades sociais que limitam o alcance dessas propostas. Muitas das reformas implementadas nos últimos anos acabam por desconsiderar as condições estruturais das escolas, as diferenças regionais e as dificuldades enfrentadas por estudantes das camadas mais vulneráveis, o que acentua as disparidades educacionais. Nesse sentido, o Ensino Médio permanece como um espaço de disputas e contradições, no qual as Políticas Educacionais nem sempre conseguem efetivar a promessa de equidade e de formação integral do jovem estudante deste nível de ensino.

Embora o Ensino Médio já integre a Educação Brasileira há bastante tempo, sua obrigatoriedade é relativamente recente, dada pela Emenda Constitucional (EC) nº 59/2009¹ e, posteriormente, pela Lei 12.796/13, que alterou a LDB, trazendo em seu artigo 4º o seguinte texto: “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade [...]”(Brasil, 1996, art. 4). A LDB também coloca o Ensino Médio como a última etapa da Educação Básica, com duração de, no mínimo, três anos. Ou seja, podemos perceber que houve uma lentidão no que se refere à legislação educacional em nosso país. A partir da EC 59 que, segundo Moll (2017, p.67), o Ensino Médio passa então a ser incluído em programas do Governo Federal como:

[...] Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), no Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae), no Programa Nacional de Transporte Escolar (PNTE) e, sobretudo, no Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb, 2007) - em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef, 1996).

E, quando trazemos à tona a questão histórica do Ensino Médio em nosso país, percebemos que muitas foram as mudanças, as reformas na legislação educacional, impostas por políticas de governo que buscaram melhorar esse nível de ensino. Essas reformas, que são

¹Altera artigos da Constituição Federal de 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm. Acesso em: 21 ago. 2025.

feitas de forma pontual, sem aprofundar as discussões com os professores e gestores escolares, sem ouvir as famílias e, principalmente, os estudantes, que serão os maiores atingidos por essas mudanças, tendem a ser modificadas em pouco tempo.

Mas, quando falamos em reforma, o que primeiro vem em nossa mente? Uma nova organização, uma mudança para melhor. É o que acontece quando reformamos uma casa, por exemplo: fazemos alterações para deixá-la maior ou simplesmente mais confortável para nossa família. Mas a palavra reforma nos remete a outro importante significado: *Modificação em âmbito social ou moral visando aperfeiçoamento e melhoramento*.² Trazendo para o campo da educação, é esse aperfeiçoamento, essa busca por melhorar a qualidade do ensino em nossas escolas que dão origem às chamadas Reformas Curriculares. De acordo com Rufino (2021, p.3):

Entende-se por reformas curriculares os processos de produção de artefatos e de discursos que buscam regular e governar as práticas docentes e a atuação dos agentes dentro do campo escolar [...] Na atualidade, diversas são as práticas discursivas e os artefatos que materializam proposições de reformas curriculares no interior do campo escolar.

No que diz respeito ao Ensino Médio, a última grande mudança deu-se com a Lei 13.415/17, instituindo a Reforma do “Novo Ensino Médio”. Foi mais uma daquelas tentativas que acontecem em determinados períodos de tempo buscando trazer soluções para velhos problemas educacionais, já apontados por muitos estudiosos. Para Barleta e Petry (2022, p.299) “As ‘soluções’ para esses problemas surgem de modo superficial e são transformadas em texto legal a ser seguido pelos sistemas de ensino em âmbito nacional, a exemplo da recente contrarreforma do Ensino Médio no Brasil [...]”. Ou seja, a reforma nos dá a ideia de algo que será melhorado, aperfeiçoado, só que, no campo educacional, nem sempre isto acontece e, neste caso, o oposto se faz presente. Por isso o uso do termo contrarreforma, já que, segundo Duarte *et al* (2020, p.4) a juventude teve seus direitos sociais e educacionais diminuídos:

Argumentamos que ela quebra o conceito de educação básica construído na LDBEN/1996, reduz a educação a um aprendizado instrumental voltado a atender às mudanças do capitalismo contemporâneo, à flexibilização do mercado de trabalho e às demandas do empresariado, desconsiderando os saberes docentes e os anseios das(os) jovens brasileiras(os) por uma educação de qualidade, em diálogo com seus interesses e necessidades.

² Dicionário Michaelis online. Disponível em: <https://encurtador.com.br/pztxq>. Acesso em 23 mai. 2024.

A partir dela, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal tiveram que alterar seus currículos para se adequar a nova legislação, principalmente devido à ampliação da carga horária com a inclusão dos Itinerários Formativos, que veremos mais à frente. Menos de dez anos depois, uma nova reforma (Lei 14.945/24), a “reforma da reforma”, buscando resolver alguns problemas causados pela implantação da lei anterior.

Neste tempo, o Estado de Santa Catarina buscou adequar-se ao Novo Ensino Médio (NEM), implantando várias mudanças curriculares nos últimos anos (2020, 2023, 2024, 2025). Tendo em vista as últimas mudanças ocorridas no Ensino Médio em Santa Catarina, em especial em 2024, nossa investigação teve como tema a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense. Assim, este estudo busca responder a seguinte questão de pesquisa: Quais os principais motivos que levaram a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina a implantar a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense? Para respondê-la, temos como objetivo geral investigar quais os principais motivos que levaram a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina a implantar a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense. Os objetivos específicos foram:

- Realizar um breve histórico da política curricular do Novo Ensino Médio no Brasil e sua repercussão em Santa Catarina;
- Definir Educação Híbrida e como surgiu no cenário educacional brasileiro, bem como seu início no Ensino Médio catarinense;
- Investigar e analisar os principais motivos que levaram a implantação da Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense.

É importante destacar aqui que, mesmo com a manutenção da Educação Híbrida no ano letivo de 2025, em outros moldes é verdade, a nossa investigação baseou-se diretamente no Documento Orientador da Educação Híbrida (Santa Catarina, 2023a) implantado no Ensino Médio catarinense em 2024. Ou seja, os objetivos e resultados destacados neste documento se referem exclusivamente ao ano letivo de 2024.

1.1 O PESQUISADOR E O CONTEXTO DA PESQUISA

Para os que estiverem lendo esta dissertação, por afinidade ou mesmo por curiosidade pelo tema nela apresentado, registro aqui uma breve descrição de minha trajetória pessoal e

profissional. É o momento de apresentar-me, mostrando todo o percurso que transformou este docente em um pesquisador na área da Educação.

Nasci em 1980, no município de Nonoai-RS, mas meus pais sempre tiveram residência estabelecida em Trindade do Sul-RS. Filho de mãe cabeleireira e pai técnico agrícola, acabei trilhando um caminho diferente, seguindo para a área da Educação. Em 2003, mudei-me para Chapecó-SC, cidade onde me estabeleci, constituí família e onde resido até hoje, com minha esposa Eliriane e nossos filhos Isabelle e Humberto.

Iniciei a formação na Educação Básica em 1987, na Escola Estadual de 1º e 2º Graus Zenir Ghizzi da Silva, em Trindade do Sul, concluindo em 1997, na mesma unidade escolar. Em 1998, então com 17 anos, iniciei a Graduação em Matemática - Licenciatura Plena - na Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc - Chapecó), formando-me no ano de 2001. Entre 2005 e 2006 cursei uma pós-graduação *Lato Sensu* em Matemática e Física pela Celer Faculdades, de Xaxim-SC. O desejo de cursar o mestrado sempre esteve presente em meu percurso, porém, logo após concluir a especialização, com as dificuldades de acesso, seja pela distância ou mesmo por custos altos, acabou ficando em segundo plano.

Após concluir a graduação, iniciei minha vida como profissional da educação no ano seguinte, em 2002, na rede estadual de Santa Catarina, trabalhando como professor admitido em caráter temporário - ACT - de Matemática e Física, durante quatro anos. Em 2005, prestei concurso da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina para o cargo de Assistente Técnico Pedagógico, mais conhecido como ATP, onde me efetivei neste cargo de apoio técnico no início de 2006, na EEB. Saad Antônio Sarquis, em Chapecó, cargo este em que atuo até hoje. Em 2024, participei do concurso de remoção, passando a atuar na EEB. Marechal Bormann, minha atual escola.

Durante meu percurso profissional, sempre tive uma aproximação maior com o Ensino Médio, presenciando, durante as últimas duas décadas, muitas tentativas de fazer com que este nível de Ensino tivesse melhores resultados com relação à aprendizagem. Um destes movimentos foi o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), onde tive a grata satisfação de ser orientador de estudos, estando à frente de vários professores deste que foi um momento em que o estudante do Ensino Médio foi visto pelos docentes com um olhar diferenciado, o que trouxe resultados fantásticos durante a vigência deste programa. A formação continuada, onde o professor recebia uma bolsa para dedicar algumas horas

semanais a leituras, debates e a construção de projetos interdisciplinares foi algo que contribuiu com a formação do professor e movimentou positivamente a escola durante o ano de 2014.

Outro desafio foi o de assumir, em 2022 e 2023, a coordenação escolar do Novo Ensino Médio, a maior reforma que este nível de ensino já teve nas últimas décadas. Aprovado pela Lei 13.415/17, o NEM, como ficou conhecido, trazia muitas mudanças em relação ao Ensino Médio vigente até então. Este período a frente desta Política Educacional foi o que acabou motivando a ideia de fazer um mestrado tendo como tema o Novo Ensino Médio e suas mudanças no estado de Santa Catarina. E foi em 2023, ano que esta grande mudança estava em curso, que resolvi, com o incentivo da família, ir em busca do sonho de entrar no mestrado, numa instituição pública de nosso município. E foi aí que finalmente a oportunidade surgiu, sendo selecionado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS - Campus Chapecó), para cursar o mestrado em Educação, já pensando nas reformas do Novo Ensino Médio em Santa Catarina.

Foram dois anos de dificuldades, de muito estudo, noites e madrugadas lendo, escrevendo, fazendo trabalhos dos componentes curriculares, elaborando artigos, capítulos de livros, participando do grupo de pesquisa e, principalmente, a elaboração da dissertação, que é o nosso objetivo maior. Voltar aos estudos depois de quase 20 anos foi um desafio que, aos poucos, fui superando. E o desafio se torna ainda maior quando me dei conta de que todo este processo de formação se deu trabalhando 40 horas semanais, sem a chance de ter um afastamento remunerado para estudo devido aos editais excludentes do governo catarinense nos últimos anos. E ainda dar conta de todas as questões familiares, que acabaram desviando o foco dos estudos em alguns momentos. Mas tudo isso só engrandece ainda mais o trabalho que aqui finalizo.

Em dezembro de 2024, foi realizada a banca de Qualificação, onde os membros da banca fizeram sugestões importantes, que me mostraram um caminho diferente do inicial, que traria mais foco e originalidade à pesquisa: o estudo da Educação Híbrida no Ensino Médio de Santa Catarina. Foi neste momento que percebi ser este realmente o tema de investigação que mais se aproximava dos meus interesses, tendo em vista o gosto em especial pelas questões tecnológicas. Esta resignificação da pesquisa abriu os caminhos para uma investigação interessante e atual, que se concretizou na presente dissertação.

Esta é a história de um egresso da escola pública, pai, marido e trabalhador da educação pública, que conclui mais uma etapa de sua formação profissional ao finalizar o curso de mestrado, igualmente realizado em uma instituição de ensino superior pública. A Universidade Federal da Fronteira Sul constituiu-se, nesse percurso, como um espaço de excelência acadêmica e de democratização do acesso ao conhecimento, ao oportunizar uma formação gratuita e de qualidade não apenas a este pesquisador, mas também a inúmeros estudantes e profissionais, principalmente de Chapecó e da Região Sul. Trata-se de uma instituição que amplia horizontes, contribui para a valorização profissional e salarial e reafirma seu papel social ao atender sujeitos que, em períodos anteriores, não tiveram acesso a esse nível de formação.

1.1.1 Justificando o tema pesquisado

A ideia de pesquisar sobre a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio em Santa Catarina surgiu, primeiramente, da proximidade do pesquisador com o NEM, a partir de sua atuação como coordenador escolar dessa Política Educacional nos anos de 2022 e 2023, na rede estadual de ensino. Essa vivência no contexto escolar, aliada ao interesse pessoal pelas tecnologias educacionais e à curiosidade em aprofundar o conhecimento sobre as recentes mudanças implementadas no NEM catarinense entre os anos de 2022 e 2024, despertou o interesse de investigar de forma mais sistemática esse movimento de reformulação curricular. Ademais, as contribuições levantadas pelos membros da banca de qualificação foram fundamentais para delimitar com maior clareza o foco da pesquisa, direcionando o olhar investigativo para a Educação Híbrida, política implantada no ano letivo de 2024 e ainda pouco explorada no campo acadêmico catarinense.

Assim, resolvemos investigar quais os motivos que levaram a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina a implantar a Educação Híbrida na rede estadual. Para isso, analisamos os documentos que estão relacionados com a implantação do Novo Ensino Médio no Brasil, bem como os documentos orientadores da Educação Híbrida em Santa Catarina. Por se tratar de uma pesquisa que busca analisar uma Política Educacional, a mesma foi de natureza qualitativa, bibliográfica e documental, onde foram analisados vários tipos de documentos (leis, decretos, pareceres, portarias) bem como outras publicações orientadoras, como propostas curriculares, BNCC–Ensino Médio, diretrizes, tudo relacionado ao Ensino

Médio. Além disso, para saber o que está sendo estudado sobre o tema, analisamos algumas produções publicadas de 2021 até 2024 que fazem menção ao nosso tema, parte do objeto de estudo desta pesquisa.

Embora existam diversas publicações acadêmicas voltadas à Educação Híbrida — também reconhecida como Ensino Híbrido ou Aprendizagem Combinada —, em Santa Catarina o tema desta pesquisa ainda se configura como recente. A implantação dessa modalidade ocorreu apenas no ano letivo de 2024, o que significa que ainda não há produções acadêmicas que analisem suas especificidades no contexto catarinense. Neste sentido, a presente pesquisa se destaca pela originalidade ao buscar compreender esse processo ainda em curso, contribuindo para suprir uma demanda urgente de reflexão e produção acadêmica sobre a Educação Híbrida no contexto catarinense, o que poderá contribuir para que outros pesquisadores também possam agregar neste debate sobre as potencialidades e os desafios da Educação Híbrida.

Em termos de estrutura, esta pesquisa está organizada em quatro capítulos. No **Capítulo 1 – Introdução**, iniciamos falando um pouco sobre o Ensino Médio e as Reformas Curriculares efetuadas nos últimos anos. Também mostramos a trajetória pessoal e profissional do pesquisador, justificando o tema pesquisado. Neste capítulo também é detalhado o tipo de pesquisa, a metodologia utilizada para coleta, organização e análise de dados e os documentos que fizeram parte da pesquisa e do *corpus* documental.

O **Capítulo 2 – As Políticas Curriculares e o Ensino Médio no Brasil** apresenta um panorama das políticas educacionais no país, com ênfase no processo de estruturação do Ensino Médio a partir da promulgação da LDB nº 9.394/1996. Além disso, o capítulo contempla uma análise sintética da legislação mais recente voltada a essa etapa de ensino, destacando as Leis nº 13.415/2017 e nº 14.945/24, bem como seus desdobramentos no contexto do Ensino Médio em Santa Catarina.

No **Capítulo 3 – Tecnologias Educacionais e Educação Híbrida**— discute-se a utilização das tecnologias no contexto da Educação Básica, com especial atenção à conceituação da Educação Híbrida e à sua inserção no cenário educacional brasileiro. O capítulo apresenta, ainda, uma revisão de literatura, contemplando publicações alinhadas aos objetivos da pesquisa, de modo a situar o tema no campo acadêmico. Por fim, dedica-se uma seção à análise da Educação Híbrida no contexto catarinense, situando os documentos que serão analisados nesta pesquisa.

O Capítulo 4 – Dados e Resultados – apresenta os achados decorrentes da análise dos documentos selecionados, organizados a partir das categorias definidas *a posteriori*. Para o tratamento do material, adotou-se a técnica de Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), de modo a assegurar que os dados levantados dialogassem diretamente com a questão de pesquisa e com os objetivos estabelecidos.

Por fim, temos as considerações finais, onde apresentamos os resultados encontrados no presente estudo, com o intuito de refletir sobre a análise realizada nos documentos, verificando se os objetivos definidos na pesquisa foram de fato atingidos no decorrer desta investigação.

1.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa em políticas educacionais nos coloca em contato com inúmeros documentos, que vão fazer parte da nossa investigação para aprofundar o tema da pesquisa. De acordo com Centenaro, Bukowski e Santos (2023, p.156) “entendemos que a análise de políticas educacionais em seus múltiplos contextos, depende, também, de um conjunto de estratégias teórico-metodológicas que ofereçam condições de compreendê-las de modo qualitativo”. Neste capítulo vamos abordar as estratégias utilizadas no percurso da nossa pesquisa, apresentando os procedimentos metodológicos que fizeram parte da investigação.

1.2.1 Tipo De Pesquisa

Optamos por uma abordagem qualitativa, já que esse tipo de pesquisa “prima pelo cuidado de ter a visão do todo, de ter uma postura ética em relação aos sujeitos envolvidos na pesquisa, sem ter a pretensão de generalizar e universalizar seus resultados.” (Fávero *et al*, 2023, p.72). Para Brummer *et al* (2008, p. 137), um “estudo qualitativo examina em profundidade e em extensão as qualidades de um fenômeno.” E é justamente por buscar essa profundidade que optamos por esse tipo de abordagem.

A pesquisa qualitativa surge de uma necessidade das ciências humanas e sociais, já que as investigações, tendo por base as ciências naturais, tinham sua validade dada pelos dados estatísticos. Ou seja, para validar um estudo precisava-se quantificar, comprovar através de números a sua veracidade. E foi assim por muito tempo com o ensino também. Segundo Trivinos (1987, p.116) “[...] o ensino sempre caracterizou-se pelo destaque de sua realidade qualitativa, apesar de manifestar-se frequentemente através de medições, de quantificações

(percentagens de analfabetos, de repetentes, do crescimento anual da matrícula [...] etc.)”. Surge então ideias que fogem ao modelo tradicional positivista de analisar os estudos em ciências humanas com os mesmos princípios das ciências naturais, levando as pesquisas em educação para outro patamar, discutindo questões metodológicas e processos de ensino, não somente estatísticas. Para Strauss e Corbin (2008, p.23) com “[...] o termo ‘pesquisa qualitativa’ queremos dizer qualquer tipo de pesquisa que produza resultados não alcançados através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação.” Isso não significava que dados quantitativos deixem de ser observados e utilizados, como é o caso do censo escolar, por exemplo. Só que, com a pesquisa qualitativa, a interpretação dos dados torna-se o ponto central no processo investigativo.

Para que essa pesquisa qualitativa acontecesse, fizemos uso da análise documental que, segundo Fávero e Centenaro (2019, p.172) “é compreendida como um processo que se utiliza de métodos e técnicas para apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos.” Ou seja, atualmente podemos chamar de documento não só livros, mas também anotações, cartas, produções audiovisuais (Cellard, 2008). Quando analisamos quaisquer tipos de documentos relacionados às políticas curriculares, estamos buscando compreender o que está posto de forma intrínseca no texto, e isso depende muito da expertise do pesquisador. Para Centenaro, Bukowski e Santos (2023, p.156) a “pesquisa documental pode ser utilizada [...] nas pesquisas qualitativas, para interpretação de conceitos, de fragmentos e de informações que descrevem possíveis direcionamentos ou registram algum acontecimento.”

A pesquisa documental, por se utilizar ainda, em sua maioria, de documentos escritos, é considerada muito próxima da pesquisa bibliográfica, seguindo as duas os mesmos passos na realização de pesquisas nesse campo. A principal diferença entre ambas, é segundo Gil (2002, p.45) a natureza das fontes:

Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos de pesquisa.

Ao buscarmos analisar quais foram os principais motivos para a implantação da Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense, optamos pela análise dos documentos que levaram a essa nova estrutura curricular, com destaque para o caderno de implementação

da Educação Híbrida na rede estadual de Santa Catarina (Santa Catarina, 2023a), implantado no ano letivo de 2024.

1.2.2 Produção De Dados

Ao fazermos uso da análise de documentos em nossa pesquisa, o primeiro passo foi definir quais documentos que, *a priori*, trariam maiores contribuições, estando mais alinhados com os objetivos da mesma. Neste sentido, de acordo com Cellard (2008, p.298) uma “preparação adequada é também necessária, antes do exame minucioso de fontes documentais previamente identificadas.” É o momento onde rastreamos aquelas produções que, numa primeira leitura, definimos como importantes para nossa investigação. Nesse momento, fizemos o que Bardin (2016) chama de leitura flutuante, que é o primeiro contato com os documentos que estão sendo analisados. Em seguida, foi realizada uma leitura mais aprofundada do material selecionado, observando criteriosamente os detalhes para definir se esses documentos poderiam servir na pesquisa em questão, já que, segundo Centenaro, Bukowski e Santos (2023, p.160):

[...] as políticas educacionais não se restringem às representações que assumem nos documentos e textos, pois elas envolvem uma gama complexa de intenções, influências, interpretações e atuações que extrapolam os sentidos expressos neles, entretanto, a análise dos documentos é imprescindível para que as políticas sejam compreendidas em sua complexidade.

Por se tratar de uma pesquisa bibliográfica, de cunho documental, fizemos uso de documentos que são considerados centrais à nossa discussão. Documentos estes que, segundo Fávero *et al* (2023, p.168) “precisam atender a alguns critérios, entre eles, representatividade, significação, homogeneidade e pertinência, mas, acima de tudo, devem estar relacionados ao tema, problema e ao objetivo da investigação.”

E foi pensando nessa representatividade e relação com o tema da pesquisa que definimos os documentos que seriam importantes nesta investigação, representados no Quadro 1:

Quadro 1: Documentos centrais à discussão

DOCUMENTO	ANO	PRODUÇÃO
Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96	1996	Brasil
Lei 13.415/2017	2017	Brasil
Lei 14.945/2024	2024	Brasil
Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio – BNCCEM	2018	Brasil
Proposta Curricular de Santa Catarina	2014	Santa Catarina
Caderno de Orientações para a Implementação do Novo Ensino Médio	2019/ 2022	Santa Catarina
Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense	2021	Santa Catarina
Orientações da Organização Curricular do Ensino Médio – 2025	2025	Santa Catarina

Fonte: Elaborado pelo autor

Primeiramente, fez-se necessário trazer a legislação nacional que dá origem à discussão sobre o Novo Ensino Médio: a Lei 13.415/17, a chamada Lei do Novo Ensino Médio. Como documento normativo da educação brasileira temos a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC), de 2018, contendo um “conjunto orgânico e progressivo de **aprendizagens essenciais** que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica [...]” (Brasil, 2017, p.7, grifo do autor).

Em se tratando da legislação educacional catarinense, trouxemos à discussão a Proposta Curricular de Santa Catarina, documento norteador da educação no estado, que teve sua primeira versão aprovada em 1991 e a atualização mais recente dada pela versão de 2014. O Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio, lançado em 2019 e atualizado em 2022, que teve o intuito de orientar as escolas na implantação do NEM, subsidiando “as Unidades Escolares de Ensino Médio e Educação Profissional da Rede Estadual de Ensino, apresentando elementos conceituais para a reflexão acerca da nova estrutura curricular, da proposta pedagógica e de orientações fundamentais.” (Santa Catarina,

2022, p.14) Para orientar essa implantação do NEM, foi elaborado um documento curricular para o Ensino Médio, um documento que fosse ao encontro das demandas do Novo Ensino Médio, principalmente no que se referia aos Itinerários Formativos. Assim, em 2021, foi publicado o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense. Um documento amplo formado por quatro cadernos com o objetivo de orientar gestores, coordenadores escolares e professores sobre as mudanças com relação à organização curricular, os itinerários formativos e as responsabilidades de cada um no percurso formativo dos estudantes do Ensino Médio.

Por fim, como documento principal desta pesquisa, o *corpus* documental, analisamos o caderno publicado em 2023 que trata sobre a implantação da Educação Híbrida no Novo Ensino Médio da rede estadual, no ano letivo de 2024. Este documento que foi profundamente analisado para se atingir os objetivos desta pesquisa.

Quadro2: *Corpus* documental

DOCUMENTO	ANO	PRODUÇÃO
Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina (COEH)	2023	Santa Catarina

Fonte: Elaborado pelo autor

Esses documentos foram selecionados para a realização da pesquisa por contemplarem o caminho que o NEM tem assumido desde a sua implantação, em 2020, até 2025, através de análise criteriosa e subsídios teóricos para atingir o objetivo principal deste estudo. A busca de tais documentos se deu de forma eletrônica, em consulta principalmente nos sites do Governo Federal e da Secretaria Estadual da Educação de Santa Catarina, já que, com o avanço das tecnologias, os documentos por meio eletrônico também se configuram como fontes para a pesquisa documental (Centenaro; Bukowski; Santos, 2023).

1.2.3 Organização Dos Dados

Realizada a seleção dos documentos que fizeram parte desta pesquisa, a coleta de dados deu-se através da análise do *Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina*, publicado em 2023 e implantado no ano letivo

de 2024. Para Creswell (2010), a pesquisa qualitativa busca selecionar os materiais que auxiliem o pesquisador a resolver o seu problema e atingir os objetivos da pesquisa, através da interpretação dada pelo olhar do pesquisador. Para isso, criamos um protocolo para registro das informações, onde foram elaboradas perguntas sobre a implantação da Educação Híbrida na rede estadual de Santa Catarina, que nortearam a análise dos documentos selecionados.

Para a análise do documento selecionado, que é o Caderno de Orientações da Educação Híbrida (Santa Catarina, 2023a), que identificamos aqui como COEH, o Protocolo teve quatro perguntas que guiaram o estudo do mesmo:

1. Quais foram às principais razões apontadas no documento que levaram a implantação da Educação Híbrida no Ensino Médio da rede pública estadual catarinense?
2. Como evidencia o documento, de que forma os estudantes eram atendidos nas aulas não presenciais?
3. De que forma as Tecnologias Digitais da Educação se fizeram presentes nos documentos analisados quanto à Educação Híbrida catarinense?
4. Como está previsto no documento o controle de frequência e a avaliação das atividades não presenciais?

A partir das respostas obtidas aos questionamentos deste protocolo partimos para a análise dos dados que, para Creswell (2010, p. 217), é “[...] um processo permanente envolvendo reflexão contínua sobre os dados [...]”. Ou seja, a análise e interpretação dos dados são processos que não se findam em uma determinada etapa, fazendo parte de todo o percurso do trabalho do pesquisador.

1.2.4 Análise Dos Dados

Para a análise dos dados levantados durante esta pesquisa, utilizamos a Análise de Conteúdo e a categorização (Bardin, 2016; Moraes, 1999), que é uma proposta de análise usada para o estudo exploratório de documentos, onde os mesmos são analisados de maneira criteriosa, buscando-se a compreensão, de forma mais detalhada e profunda, dessas mensagens que os documentos nos trazem. (Moraes, 1999).

Esse tipo de análise busca extrair, dos documentos analisados, os detalhes que possam trazer uma compreensão diferente, construindo, ou melhor dizendo, reconstruindo, a partir daí, nova interpretação. Até porque, independente do leitor, qualquer texto terá múltiplas interpretações. “De certo modo a análise de conteúdo, é uma interpretação pessoal por parte do pesquisador com relação à percepção que tem dos dados. Não é possível uma leitura neutra.” (Moraes, 1999, p. 03) Ao fazermos uso da Análise de Conteúdo temos, segundo Bardin (2016, p. 125), três fases, chamadas de “polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.”

A pré-análise é o momento da organização do pesquisador, com a escolha dos documentos que serão analisados. Nesta fase, realizamos uma leitura flutuante, que “[...] consiste em estabelecer contato com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações.” (Bardin, 2016, p.216) Partindo deste primeiro contato com os documentos, para a definição do *corpus*, são levadas em conta as seguintes regras: exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência. A regra da exaustividade diz que o pesquisador deve ter o cuidado de não deixar nenhum documento importante de fora do *corpus*. Ou seja, todos os documentos têm sua importância, até que seja feita uma análise mais detalhada. A regra da representatividade deve atender os objetivos da pesquisa, podendo ser analisada, no caso de um número grande de dados, uma amostra significativa ou, no nosso caso, a análise de documentos na íntegra. A terceira regra, da homogeneidade, nos diz que deve existir uma coerência entre os documentos escolhidos. E a pertinência está relacionada a identificar se os documentos escolhidos correspondem aos objetivos elencados pelo pesquisador.

A exploração do material é a etapa que requer maior esforço do pesquisador, pois “[...] consiste essencialmente em operações de codificação, decomposição ou enumeração, em função de regras previamente formuladas.” (Bardin, 2016, p. 131) Nesta etapa que definimos as Unidades de Registro (UR) e a classificação das informações em Categorias de Análise (CA). Ou seja, foi feito o levantamento dos dados para que se pudesse fazer uma análise mais profunda do documento na próxima etapa.

Durante a leitura aprofundada dos documentos, foram consideradas as palavras e/ou expressões que mais apareciam no texto do documento analisado, definindo as seguintes Unidades de Registro (UR): “Carga Horária”, “Educação Híbrida”, “aulas não presenciais”,

“atividades não presenciais”, “material impresso”, “Resolução nº 3/2018”, “Google sala de aula”, “metodologias ativas”, “Recursos Educacionais Digitais (RED)”

A partir das UR, definimos as Categorias de Análise (CA). Para Bardin (2016, p. 148): “Classificar elementos em categorias impõe a investigação do que cada um deles tem em comum com os outros. O que vai permitir o seu agrupamento é a parte comum existente entre eles.” Definimos três Categorias de Análise (CA) que nortearam a análise do DOEH: CA1 - A implantação da Educação Híbrida e a carga horária do Novo Ensino Médio; CA2 - Atendimento, frequência e avaliação dos estudantes nas aulas não presenciais; CA3 - Uso das Tecnologias Digitais de Aprendizagem na Educação Híbrida catarinense. Estas categorias foram definidas *a posteriori*, tendo em vista que as URs foram selecionadas a partir do documento analisado.

Na terceira etapa trabalhamos no tratamento dos dados levantados na exploração do material, onde foi aprofundada a análise do *corpus* documental, levando-se em conta as perguntas do Protocolo, as Unidades de Registro (UR) e as Categorias de Análise (CA) definidas na etapa anterior e que estão detalhadas no Capítulo 4. Reforçamos aqui que os objetivos desta investigação referem-se ao ano letivo de 2024, ano em que esta Política Curricular foi implantada no Ensino Médio catarinense.

2. AS POLÍTICAS CURRICULARES E O ENSINO MÉDIO NO BRASIL

Ao analisarmos a história da educação no Brasil, podemos notar que o Ensino Médio, com suas mais variadas denominações assumidas desde o início de sua história (ensino secundário, de grau médio, segundo grau), tem passado por várias mudanças curriculares, no sentido de melhorar o aproveitamento dos estudantes, tendo um ensino de melhor qualidade nas escolas brasileiras.

Nas últimas décadas, as pesquisas que abordam as Políticas Educacionais têm aumentado consideravelmente no Brasil, “[...] se configurando como um campo distinto de investigação e em permanente busca de consolidação.” (Ball; Mainardes, 2011, p.11). Mas, para falarmos das Políticas Educacionais, é necessário fazermos uma análise etimológica de alguns termos importantes neste percurso.

Segundo Oliveira (2010), para definirmos política pública precisamos analisar etimologicamente cada palavra. Política vem do grego, *politikó*, que está relacionada a participação de uma pessoa nas decisões sobre o rumo de uma cidade (a *pólis*). Pública, ou *publica*, é uma palavra latina que significa do povo. “Assim, política pública, do ponto de vista etimológico, refere-se à participação do povo nas decisões da cidade, do território.” (Oliveira, 2010, p.1) No caso do Brasil, o povo elege, através do voto, seus representantes para governarem e tomarem decisões em prol de todos os cidadãos residentes no território onde vivem. Ou, como diz a nossa Carta Magna de 1988, “Todo poder emana do povo, que o exerce por meio de representantes eleitos ou diretamente, nos termos desta Constituição.” (Brasil, 2016, p.11). E são esses representantes que vão criar ou modificar as políticas públicas do país, dos estados ou dos municípios, com o aval do povo que os elegeu democraticamente. Ou seja, o povo faz e participa da política, mas política pública é feita e implementada pelos políticos (Oliveira, 2010).

Mas o que seriam as Políticas Públicas Educacionais? Ora, se Políticas Públicas são todas as leis criadas e/ou implementadas pelos governantes, representantes do povo, as Políticas Públicas Educacionais nada mais são que leis criadas e/ou implementadas pelos nossos representantes que se referem especificamente à educação escolar (Oliveira, 2010). Temos aqui que destacar o termo educação escolar, diferenciando de educação, pois, segundo Kemil, Nascimento e Pereira (2024, p.3):

[...] a educação é compreendida como todo conhecimento adquirido com a vivência em sociedade, marcadamente tomando-se o seu sentido de formação humana. A educação é algo que faz parte da vida do homem, faz-se presente em todos os momentos, em todos os lugares e o acompanha desde o seu nascimento até a sua morte, portanto, configurando-se como um processo que engloba várias educações.

Ou seja, quando falamos em Políticas Públicas Educacionais estamos nos referindo a leis ou decretos criados ou alterados por representantes políticos, cuja finalidade seja fazer mudanças que tragam melhorias estruturais e pedagógicas que resultem numa aprendizagem mais significativa dos nossos estudantes. Essa aprendizagem formal precisa de um espaço adequado para que esse processo aconteça, que é a escola. Logo, para Oliveira (2010), as Políticas Públicas Educacionais referem-se a decisões do governo que incidem no ambiente escolar, sejam elas melhorias físicas na estrutura escolar, criando espaços de aprendizagem como bibliotecas, laboratórios, auditórios, seja melhorando as salas de aula, com materiais pedagógicos e tecnológicos para os estudantes, ou tendo políticas de formação continuada para que o corpo docente esteja melhor preparado para o trabalho pedagógico. Isso sem contar na valorização salarial dos profissionais da educação, muito deixada de lado historicamente em nosso país. Enfim, são muitos pontos que envolvem a educação escolar e que podem ser melhorados através das Políticas Educacionais. O problema que se observa é que, para os nossos representantes políticos, a educação escolar (assim como outros direitos sociais) é considerada um gasto público, como nos diz Willers e Scherma (2022, p.393):

O termo gasto público, enquanto signo ideológico, expressa o sentido de algo que se perde sem a possibilidade de se recuperar, sem retorno, uma despesa. Já o signo ideológico investimento traz em si o sentido de aplicar recursos para atingir um objetivo. [...] essas categorias aparecem da mesma forma em todos os documentos: o termo gasto público aparece vinculado aos recursos destinados a direitos sociais, ou seja, saúde, educação, previdência, etc. Enquanto a palavra investimento se liga com o setor privado, políticas de infraestrutura e a economia.

Enquanto a educação escolar for vista como um gasto, uma despesa, ficaremos à mercê dos países desenvolvidos, pois não teremos capacidade intelectual para sermos melhores, principalmente na esfera pública. De todos os níveis de ensino, o que mais tem sido pauta de debates nos últimos anos é o Ensino Médio, “[...] de modo que essa etapa da Educação Básica se torna o foco de tensões no âmbito das discussões das políticas educacionais, especialmente quando se levam em conta os interesses da esfera pública e privada.” (Kemil; Nascimento; Pereira, 2024, p.3). Essa tensão tem se prolongado por

décadas, já que muitas foram às reformas nas Políticas Educacionais e curriculares na história da educação brasileira no que se refere ao Ensino Médio. E isso começou a ganhar maior importância no cenário nacional com a aprovação, em 1996, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, a primeira aprovada depois da redemocratização da sociedade brasileira.

A LDB de 96 se concretiza depois de 25 anos de sua antecessora, a LDB de 1971, aprovada de acordo com os ideais do Regime Militar (1964-1985). “Atualmente é sabido que alguns aspectos da legislação brasileira, assim como da LDB, não condizem com a realidade, porém, é a partir dessa lei que se torna visível a representação de forças nos aspectos estruturais e conjunturais da sociedade.” (Kemil, Nascimento, Pereira, 2024, p.6). Ou seja, por mais que a LDB aprovada em 1996 não tenha sido o que muitos educadores esperavam na época, não podemos deixar de dar a devida importância a essa Política Pública Educacional, que mudou os rumos da educação brasileira, tendo em vista o retrocesso vivido durante a vigência da LDB de 1971.

Passados quase trinta anos da nossa atual LDB, muitas mudanças foram realizadas por diferentes governos, com o intuito de melhorar o ensino em nosso país. A última grande reforma iniciou quando a LDB completava 20 anos (2016), e justamente com o Ensino Médio, grande gargalo da educação hoje no Brasil. E como esta grande reforma é a motivação inicial desta pesquisa, temos que nos ater não somente com o texto das leis, mas também com o contexto que envolve a implantação das mesmas, como nos coloca Mainardes, Ferreira e Tello (2011, p.148):

A análise do contexto refere-se aos antecedentes e pressões que levaram à gestão de uma política específica. Isso inclui fatores econômicos, sociais e políticos que levaram a questão a ser incluída na agenda política. Há ainda as influências de grupos de pressão e de movimentos sociais. Além dos aspectos do contexto contemporâneo, a análise precisa considerar os antecedentes históricos da política, incluindo iniciativas já construídas. Tais considerações sobre o contexto contemporâneo e histórico ajudam a iluminar os motivos que impulsionaram o surgimento da política em um momento específico.

Ou seja, ao analisarmos uma Política Educacional, temos que observar o momento histórico da época em que a lei foi criada, o que levou a criação dessa lei, o cenário político. “Na prática, ao analisar o conteúdo de uma política educacional, é necessário entender seus objetivos, os valores implícitos e explícitos, o que está ou não silenciado na sua produção e seu contexto de aplicação.” (Ó, Santos e Lorenzi, 2023, p.11). É dessa forma que faremos a análise, nos capítulos seguintes, da política de implantação do Novo Ensino Médio no Brasil e seus desdobramentos em Santa Catarina. Salientamos aqui que nossa pesquisa tem como foco

a análise do texto da política, não adentrando no contexto da prática desta implantação, o que pode ser um tema relevante para futuros estudos relacionados ao NEM.

2.1 A LEI 13.415/17: O NOVO ENSINO MÉDIO

Como vimos anteriormente, uma reforma curricular traz mudanças significativas no ambiente escolar. Historicamente, o Brasil teve muitas reformas que foram moldando o Ensino Médio de acordo com os ideais de cada governo. Para Barleta e Petry (2022, p.290):

O Ensino Médio, etapa final da Educação Básica brasileira, tem sido palco de mudanças ditadas pelas relações sociais e produtivas vivenciadas no atual tempo histórico. Com efeito, a formação de nível médio, especialmente aquela ofertada nas escolas públicas, tem sido marcada pelo princípio da flexibilização como estratégia para aproximar a função social da escola aos interesses da sociedade capitalista na contemporaneidade.

Assim, a análise que faremos estará ligada ao momento histórico e político vivido no Brasil na época da aprovação da Lei do Novo Ensino Médio e como isso levou esta Política Educacional do Ensino Médio que temos hoje em nosso país. E para isso é necessária uma breve, mas importante, contextualização deste momento histórico de nosso país.

O ano de 2016 ficou marcado na história política do Brasil pelo *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff e a posse do seu vice, Michel Temer, em agosto daquele mesmo ano. Pouco depois de assumir como presidente, motivado pelo baixo aproveitamento do Ensino Médio e pelas reivindicações de reformulação nesse nível de ensino, o novo presidente Temer instaurou, através da Medida Provisória nº 746/2016, a reforma do Ensino Médio, que se tornou lei em 2017, sob o nº 13.415/2017, a chamada Lei do Novo Ensino Médio. Esse rápido movimento para aprovar a MP 746/2016, de acordo com Simões (2017), teve, além da base governista apoiando no Congresso, um forte trabalho de mídia para desinformar a sociedade, vendendo uma ideia positiva sobre a reforma em andamento.

Neste momento emblemático da história do País, as justificativas, a rapidez, as estratégias, as parcerias e a forma legal apresentada pelo governo federal, por meio do Ministério da Educação (MEC), para desencadear sua reforma do ensino médio (E.M.) são indicativos de que estamos vivenciando a hegemonia dos interesses empresariais-financeiros-neoliberais no campo educacional. (Simões, 2017, p. 47)

Ou seja, o momento político vivido em 2016, com a pressão gerada pelos interesses do empresariado, foi decisivo para que a Reforma do Ensino Médio fosse colocada em pauta pelo recém empossado presidente Michel Temer. Esse ponto de vista também é reforçado por Alves; Silva e Jucá (2022, p. 148)

É fundamental ressaltar que, apesar da estruturação do Novo Ensino Médio não ter surgido no governo provisório de Michel Temer, foi nesse período que a proposta da referida reforma foi exaltada, tramitada e aprovada; inclusive em tempo recorde de apenas 5 meses entre a assinatura da Medida Provisória nº 746, em 22 de setembro de 2016, e a aprovação no plenário da Câmara Federal. Nesse período, o MEC e a mídia privada exibiram peças publicitárias e campanhas exaltando “a necessidade e os benefícios” da reforma, assim como acontecia também por parte de órgãos e fundações privadas a defesa do Novo Ensino Médio como uma reforma que diminuiria a desigualdade na educação de nível médio.

Quando foi implantada, em 2017, a Reforma do Novo Ensino Médio tinha o intuito de ser algo revolucionário em nosso país, que pudesse transformar o ensino, motivando professores e alunos, mudando a estrutura física das escolas e, principalmente, uma grande mudança no currículo vigente, tornando o Ensino Médio mais interessante e desafiador. Para Finn e Scheffer (2021, p.114):

Toda política é formulada e implementada por interesses e concepções dos agentes envolvidos, o que torna necessária a preparação adequada desses agentes. No caso das políticas educacionais, geralmente o trabalho de implementação no contexto escolar é papel do professor, o que torna indispensável o investimento na boa formação inicial e continuada dos professores.

Ou seja, a formação inicial e continuada de professores deveria ser um ponto de destaque para que a implementação do NEM pudesse dar bons resultados, como previsto nos documentos e nas propagandas veiculadas pelo governo federal. Com a aprovação da lei, os estados e o Distrito Federal tiveram que iniciar o processo de reorganização curricular para implementá-la, “[...] **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.**” (Brasil, 2017, grifo nosso). Ou seja, o ano de 2022 ficou sendo o prazo final, de acordo com a legislação, para que o NEM fosse implementado em todas as escolas de Ensino Médio do Brasil. Durante esse período de adequação e organização, os governos estaduais tinham o compromisso de organizar suas escolas de Ensino Médio estrutural e pedagogicamente. E não foi bem isso que se observou desde então no Brasil.

Quando foi aprovada, a Lei 13.415/2017 modificou em muitos pontos a nossa legislação maior do ensino, a LDB/1996, principalmente artigos, incisos e parágrafos que tinham relação direta com o Ensino Médio, por isso ficando conhecida nacionalmente como a “Lei do Novo Ensino Médio”. A aprovação da Lei trouxe muitas discussões no ambiente escolar, e na sociedade, por meio de entidades ligadas a defesa de uma educação pública de qualidade. Para Medeiros (2021, p.67):

As maiores críticas recebidas pelos profissionais da educação e pela opinião pública interessada na Reforma do Ensino Médio Lei nº 13.415/17 são, principalmente, quanto à forma como foi aprovada, devido às suas características de retrocesso e à indefinição da identidade do Ensino Médio brasileiro.

A Lei foi posta de forma unilateral e autoritária, segundo as críticas tecidas à época, por razão de ter sido proposta de “cima para baixo”. Não foram consultados educadores, pesquisadores da área e tampouco foi considerada a opinião dos docentes e dos estudantes.

Ou seja, a forma rápida como foi aprovada e a falta de diálogo com os maiores interessados, estudantes e professores, são alguns pontos importantes e que devem ser destacados, já que esta reforma foi algo imposto pelo governo recém empossado e que tinha o intuito de dar uma resposta ao empresariado, na época descontentes com os rumos do Ensino Médio em nosso país, já que a preocupação não era com a qualidade do ensino, mas com a formação de mão de obra que atendesse minimamente suas necessidades empresariais. E esta imposição foi muito criticada pelos professores, estudantes e estudiosos.

Quanto às mudanças trazidas pela implementação da Lei 13.415/17, ou reforma do Ensino Médio, já podemos iniciar trazendo uma das principais: a alteração da carga horária anual. No artigo 1º, que altera o artigo 24 da LDB/1996, temos o seguinte:

I - a carga horária mínima anual será de oitocentas horas para o ensino fundamental e para o ensino médio, distribuídas por um mínimo de duzentos dias de efetivo trabalho escolar, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver;

§ 1º A carga horária mínima anual de que trata o inciso I do caput 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.** (Brasil, 2017, grifo nosso)

Como podemos perceber, fica clara a ideia de ampliação da carga horária como um dos principais pontos para melhorar a qualidade do Ensino Médio, como se o aumento do tempo que o aluno fica na escola tivesse uma relação direta com a aprendizagem do mesmo. Segundo Medeiros (2021, p.69):

Há um expressivo consenso entre estudiosos da educação de que somente o aumento da carga horária não garante o desenvolvimento integral do aluno. A discussão aponta para a necessidade de se pensar e de se pôr em prática investimentos estruturais que dizem respeito à capacitação docente e às condições de trabalho e de estudo do professor, bem como à infraestrutura básica necessária para a prática das atividades teóricas [...]

Este aumento da carga horária se deve a outra importante modificação dada através da reforma, que é a introdução dos Itinerários Formativos que, juntamente com a Formação

Geral Básica (FGB), completam a carga horária mínima de 3.000 horas do Novo Ensino Médio, sendo previsto 1.800 horas para a FGB e 1.200 horas para os Itinerários Formativos. Aqui percebemos a redução das disciplinas básicas, que passou de 800 horas para 600 horas anuais. Os Itinerários Formativos, que é a parte flexível do currículo, ampliam os componentes curriculares, incluindo Projeto de Vida (PV), Componentes Eletivos, uma segunda língua estrangeira e Trilhas de Aprofundamento. Um aumento significativo no número de componentes curriculares, tendo em vista o número de disciplinas que o Ensino Médio já tinha antes desta reforma.

Os itinerários são, portanto, arranjos curriculares flexíveis, compostos por situações educativas e unidades curriculares, que permitem ao estudante seguir diferentes percursos escolares, ampliando e aprofundando seus conhecimentos, e tendo ampliadas suas possibilidades de desenvolvimento pleno e integral. (Santa Catarina, 2021a, p.51)

Esta parte flexível do currículo surgiu com o intuito de oportunizar ao estudante a escolha de componentes que mais se aproximassem do seu projeto de vida, já pensando no percurso formativo que o mesmo seguiria após o Ensino Médio, seja no trabalho ou na sequência dos estudos. Isto estava sob responsabilidade dos estados, que tinham a incumbência de definir os componentes eletivos e trilhas de aprofundamentos que seriam oferecidos aos estudantes para que pudessem ter a oportunidade de escolha.

Figura 1: Algumas mudanças importantes do NEM.

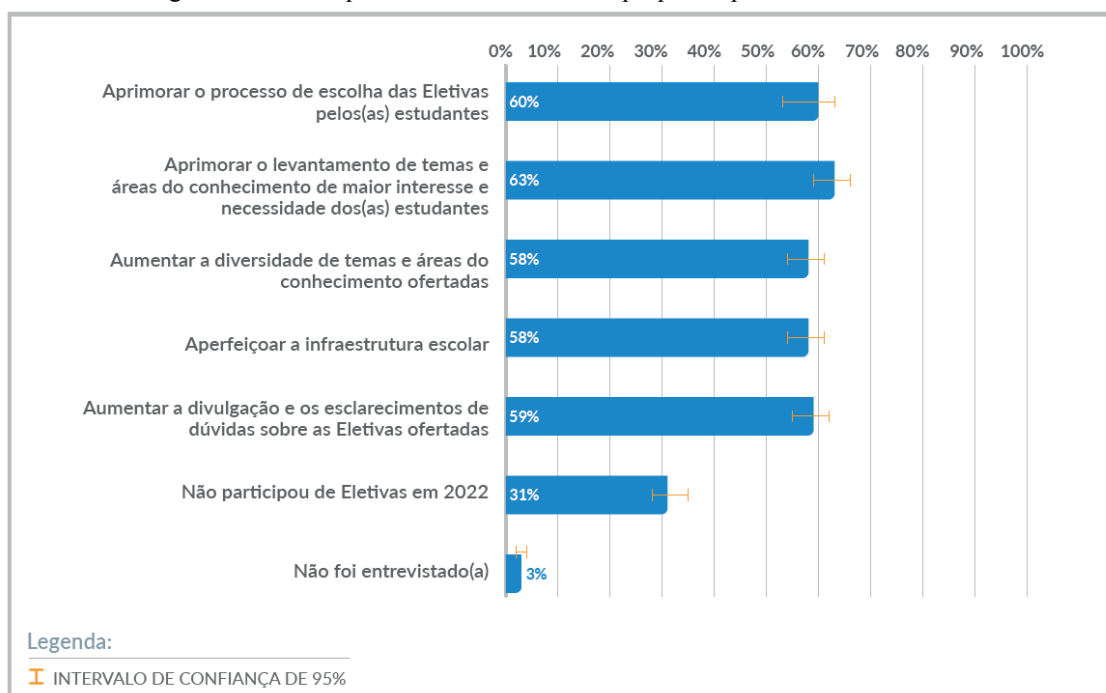


Fonte: Site do Mec³.

³ Disponível em <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado>. Consulta em: 09 abr. 2025.

Mas esta escolha não se deu conforme divulgado pelo Governo Federal. Segundo a *Pesquisa Novo Ensino Médio*⁴ (Unesco), a maioria dos estudantes ficaram descontentes com a forma como o NEM foi implementado, principalmente do que diz respeito às escolhas dos Itinerários Formativos, no caso, dos componentes eletivos, como nos mostra a Figura 2:

Figura 2: Gráfico que se refere às melhorias propostas por estudantes sobre as eletivas.



Fonte: Pesquisa Nacional sobre a implementação da reforma do Ensino Médio⁵, Lei nº 13.415 de 2017.

Se analisarmos as respostas dos estudantes que estavam iniciando o Novo Ensino Médio em 2022, 60% falaram em aprimorar o processo de escolha. Isso porque a escolha não se deu da forma como foi prometido nas propagandas veiculadas no rádio e televisão, onde o estudante escolheria, dentro dos Itinerários Formativos (eletivas ou aprofundamentos), aqueles componentes da área que mais gostaria de cursar. Mas, pelas respostas, podemos ter um panorama geral mostrando que isso não aconteceu da forma esperada. E o motivo é simples: devido à falta de infraestrutura adequada e também de profissionais para atender certos componentes eletivos, não se priorizou a escolha dos estudantes, mas sim as opções que a escola poderia disponibilizar, o que difere muito a ideia inicial trazida pelo Governo Federal. Se olharmos para as curiosidades ou gostos dos jovens do Ensino Médio hoje, é perceptível que a tecnologia faz parte do cotidiano da maioria deles. Neste caso, faria sentido,

⁴Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/pesquisa-novo-ensino-medio>.

⁵Gráficos do relatório 4: percepção de estudantes de escolas públicas estaduais do Brasil. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/articles/pesquisa-novo-ensino-medio>. Consulta em 10 fev. 2025.

por exemplo, uma escola disponibilizar para os estudantes um componente diretamente relacionado à informática e tecnologias. Mas se a infraestrutura da escola não oferece uma sala de informática, com computadores e outros equipamentos modernos, nem mesmo internet de qualidade, este tipo de eletiva não faria sentido neste ambiente escolar.

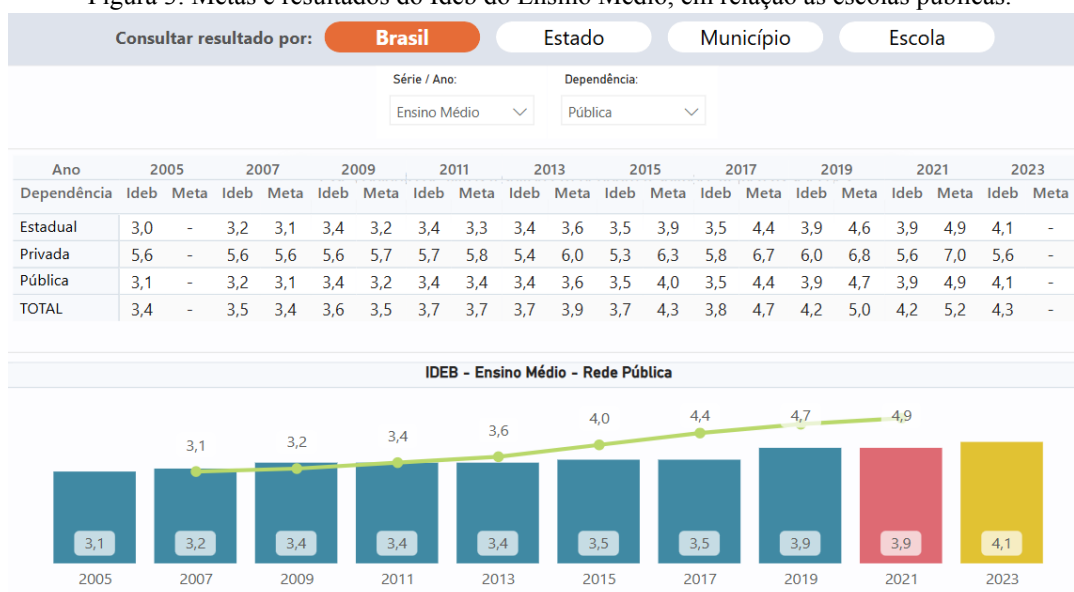
Ou seja, as secretarias estaduais e distrital de educação definiram e disponibilizaram para as escolas vários componentes eletivos e trilhas de aprofundamento para serem ofertados aos estudantes, sendo que, as unidades escolares acabaram fazendo uma triagem, oferecendo para os estudantes somente aquelas que pudessem atender de forma satisfatória, tendo condições de estrutura física e recursos humanos (professores) para isso. E esta questão dos recursos humanos acabou também influenciando no processo de escolha, pois, com a mudança na carga horária, vários componentes da FGB⁶ tiveram redução do número de aulas. Assim, muitas escolas acabaram optando em favorecer seus professores, oferecendo aulas dos Itinerários Formativos para complementar a carga horária destes profissionais. Esta questão da melhora na infraestrutura, inclusive, foi citada por 58% dos estudantes entrevistados, já que a Política do Novo Ensino Médio destacava a criação de salas modernas e laboratórios para todas as áreas do conhecimento, o que de fato não aconteceu. Segundo Simões (2017, p.48, grifo nosso):

Compreende mudanças na oferta dos componentes curriculares e as respectivas áreas do conhecimento, **desconsiderando que há outros fatores importantes** e que influenciam direta ou indiretamente as condições de ensino e aprendizagem na escola, tais como: **a desigualdade social vivida pela juventude do país** que submete parte significativa da população jovem a, concomitantemente, estudar e mergulhar precocemente no mercado de trabalho assalariado; **a necessidade de infraestrutura para o trabalho pedagógico** (salas de aula, laboratórios, pátios de esportes, materiais de apoio pedagógico) e **a valorização do trabalho docente em todos os sentidos** (salários dignos, formação continuada, entre outros).

Um ponto importante para ser analisado neste caso envolve as avaliações em larga escala, no caso o SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica – que fornece dados para que o conhecido Ideb (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) seja medido a cada dois anos no Brasil. Este índice traz metas e resultados de toda a Educação Básica. No nosso caso, vamos nos ater ao que os índices têm mostrado sobre o Ensino Médio nos últimos anos. E os resultados tem causado preocupação, pois notamos um rendimento abaixo das metas previstas até 2021. A Figura 3 nos apresenta uma visão geral deste percurso:

⁶Formação Geral Básica.

Figura 3: Metas e resultados do Ideb do Ensino Médio, em relação às escolas públicas.



Fonte: Inep⁷.

Como nosso foco é a rede pública de ensino, desde o início do 1º ciclo do Ideb, encerrado em 2021, as metas só foram atingidas ou superadas nos três primeiros anos (2007 - 2011). A partir de 2013, às escolas públicas brasileiras, na média, não têm conseguido atingir as metas previstas, justamente o ano em que começou a tramitar um Projeto de Lei para uma reforma que pudesse melhorar este desempenho pífio dos estudantes do Ensino Médio (PL 6.840/13) e que levou, não da forma esperada, a criação do NEM, três anos mais tarde.

Tendo em vista estes números, bem como as críticas de estudantes, professores e estudiosos, além de pesquisas sobre o Novo Ensino Médio realizadas com vários segmentos diretamente relacionados a educação escolar, o governo do Presidente Lula sancionou, em 2024, a Lei 14.945/24, que altera boa parte dos artigos modificados pela Lei 13.415/17, sendo chamada de “Reforma da Reforma” do Ensino Médio.

2.2 A LEI 14.945/24: A REFORMA DA REFORMA

Antes de tratarmos especificamente da lei em questão, vamos retornar rapidamente ao ano de 2023. Com a posse do presidente Lula, eleito para o mandato 2023-2026, e com o descontentamento dos professores e estudantes sobre os rumos que o Novo Ensino Médio

⁷ Disponível em: <https://goo.su/ExCbT8S>. Consulta em 30 mar. 2025.

estava tomando, foi lançada a Portaria nº 399, de 08 de março de 2023, que teve como principal prerrogativa:

Art. 1º Instituir a consulta pública para avaliação e reestruturação da política nacional de Ensino Médio, com objetivo de abrir o diálogo com a sociedade civil, a comunidade escolar, os profissionais do magistério, as equipes técnicas dos sistemas de ensino, os estudantes, os pesquisadores e os especialistas do campo da educação para a coleta de subsídios para a tomada de decisão do Ministério da Educação - MEC acerca dos atos normativos que regulamentam o Novo Ensino Médio. (Brasil, 2023)

Durante o período da consulta pública, o Ministro da Educação Camilo Santana fez uso da Portaria 627/23 para suspender a implantação do NEM até 60 (sessenta) dias após o encerramento da Consulta Pública, para se fazer uma avaliação mais criteriosa da Política Curricular do Ensino Médio vigente até então. O Ministério da Educação (MEC) esteve à frente, coordenando as audiências públicas, oficinas de trabalho, seminários da ANPED⁸ e webinários com especialistas nos estados e Distrito Federal, culminando na realização de uma pesquisa com estudantes, professores e gestores com o intuito de ouvir estes segmentos diretamente ligados à escola para se ter um *feedback* de como estava sendo a experiência de implementação do Novo Ensino Médio no Brasil. A pesquisa foi realizada no período de 9 de março a 6 de junho de 2023, sendo prorrogada por 30 dias⁹, encerrando oficialmente no dia 6 de julho de 2023.

De acordo com o Relatório da Consulta Pública (Brasil, 2023, p. 6):

O Ministério da Educação (MEC), orientado pelo princípio constitucional da gestão democrática, instituiu uma consulta pública para possibilitar a expressão das diferentes compreensões sobre o ensino médio no contexto da educação básica brasileira. Essa medida visou promover a participação da sociedade e somar esforços para a construção de políticas que garantam o direito das juventudes a uma educação de qualidade, socialmente referenciada, democrática e comprometida com a superação das desigualdades.

Ou seja, a ideia de se realizar uma consulta pública, em contraponto a forma autoritária com que a MP 746/16 e a Lei 13.415/17 foram implantadas, foi justamente a de dar voz aos atores que estão diretamente envolvidos com as questões pedagógicas: professores, estudantes e gestores, com a participação de estudiosos da área da educação, fazendo este debate importante em busca de um Ensino Médio que forme cidadãos realmente preparados para os desafios que surgirem no seu cotidiano, pessoal ou profissionalmente.

⁸ Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

⁹ O prazo foi prorrogado através da Portaria nº 7, de 5 de junho de 2023. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-7-de-5-de-junho-de-2023-488467377>. Consulta em 18 abr. 2025.

Analisando os dados levantados através da pesquisa, o MEC destacou alguns pontos que merecem mais atenção, necessitando de uma nova política de Ensino Médio. E estes pontos são os seguintes (Brasil, 2023):

1. carga horária: de acordo com as respostas recebidas, o MEC destacou em seu relatório a necessidade de aumentar a carga horária da Formação Geral Básica, voltando para as 2.400 horas que se tinha antes no NEM. Para a formação técnica e profissional, que se mantivesse o mínimo de 2.200 horas;
2. componentes curriculares da FGB: nesse caso, o MEC defende que os componentes da FGB tidos antes da implementação do Novo Ensino Médio devem ser todos mantidos, assim como a manutenção das áreas do conhecimento;
3. flexibilidade curricular: os itinerários formativos foram considerados importantes na flexibilização do currículo, porém com número muito grande de opções, ampliando as desigualdades de oferta entre as redes de ensino. A sugestão do MEC é que os itinerários formativos sejam definidos por referenciais nacionais;
4. educação a distância: o uso desta modalidade recebeu muitas críticas dos pesquisados, sendo necessário uma normatização a nível nacional. Destacou-se que esta modalidade não deve fazer parte dos componentes da FGB, sendo mais recomendada na Educação Profissional.

A consulta pública serviu para reforçar a importância de uma reforma urgente na política do ensino médio em nosso país. A luz deste relatório, o Governo Federal, através do Ministério da Educação, elaborou um novo Projeto de Lei, pensando em trazer modificações na Lei 13.415/17, vigente até então. Assim, em 31 de julho de 2024, foi aprovada e sancionada pelo Presidente a Lei 14.945/24, conhecida como a “Reforma da Reforma”. Esta lei, que novamente trouxe mudanças a LDB 9.394/96, no que se refere especificamente ao Ensino Médio, alterou alguns artigos anteriormente modificados pela Lei 13.415/17. Ou seja, a nova lei não substitui sua antecessora, somente confirmou mudanças pontuais que foram identificadas na Consulta Pública realizada em 2023.

Vimos até aqui que houveram alterações significativas entre as Leis 13.415/17 e a 14.945/24 e que estas mudanças trazem algumas melhorias importantes para o Ensino Médio, a serem implementadas somente a partir de 2025 e que não vamos nos ater neste momento. Estas reformas também foram implementadas pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, que sentiu, assim como outros estados, as dificuldades trazidas por estas mudanças.

Veremos, na próxima seção, um pouco de como se deu a implantação do NEM nas escolas catarinenses.

2.3 O NEM NO ESTADO DE SANTA CATARINA E SEUS DESDOBRAMENTOS (2020-2025)

Quando a Lei 13.415/17 foi sancionada, como já comentamos anteriormente, todas as Unidades de Federação tiveram um período de cinco anos para adaptação e preparação para implantar esta Política Educacional do Ensino Médio. Em Santa Catarina não foi diferente. Pouco tempo depois de aprovada a lei do Novo Ensino Médio, a Secretaria de Estado da Educação já iniciou este processo, pensando como colocaria em prática estas adequações curriculares e de carga horária previstas na nova legislação.

Tendo como base o documento orientador do MEC intitulado *Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio*, elaborado de acordo com a Portaria 649/18¹⁰, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina iniciou a elaboração do seu documento próprio, para servir de guia para as escolas estaduais que ofereciam o Ensino Médio, publicando, já em 2019, a primeira versão do Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio. Este documento orientador foi o primeiro passo no processo de implantação do NEM, que iniciou antes em algumas escolas da rede estadual.

Como todas as Unidades Federativas do Brasil, Santa Catarina tem o desafio de implantar o Novo Ensino Médio em todas as escolas da Rede Estadual, até 2022, em atendimento à legislação vigente. O compromisso com a implementação compreende um processo gradativo, que inicia com a adesão de 120 unidades escolares, denominadas escolas piloto, por meio da Portaria MEC Nº 649/2018 e do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, possibilitando o início do processo de implantação das mudanças definidas por lei, em 2020. (Santa Catarina, 2019a, p. 8)

Portanto, o início do processo de implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina ocorreu já em 2020, com as 120 escolas piloto da rede estadual, que tiveram este primeiro contato com as mudanças trazidas pela Lei 13.415/17. Como esta reestruturação se baseava na BNCC¹¹, uma das primeiras mudanças foi a organização curricular em quatro Áreas do Conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias,

¹⁰ Esta portaria instituiu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabeleceu diretrizes, parâmetros e critérios para participação.

¹¹ Base Nacional Comum Curricular. A versão do Ensino Médio foi aprovada de acordo com a Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018.

Ciências da Natureza e suas tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, ficando os componentes curriculares da Formação Geral Básica distribuídos conforme a Figura 4:

Figura 4: Áreas do Conhecimento e seus componentes curriculares.

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: Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2019, p. 13).

Quanto às alterações na carga horária do Novo Ensino Médio, Santa Catarina fez mudanças significativas nas grades ou matrizes curriculares para adequar-se à Lei 13.415/17. Alguns componentes curriculares da FGB acabaram tendo suas horas/aula reduzidas para a inclusão da parte flexível, ou seja, dos Itinerários Formativos, que no estado de Santa Catarina são: a) Projeto de Vida; b) Componentes Curriculares Eletivos; c) Trilhas de Aprofundamento e; d) Segunda Língua Estrangeira.

A partir da Figura 5 podemos ter uma noção de como era a matriz curricular do NEM em 2020, nas escolas piloto da rede estadual. Na figura mostra somente a matriz do 1º ano do Novo Ensino Médio devido à implantação ter se dado de forma escalonada. Lembrando que a matriz que vamos apresentar aqui é a Matriz A, de 31 horas/aula. Outras matrizes, estão disponíveis nos anexos do *Caderno de orientações para implementação do Novo Ensino Médio* (Santa Catarina, 2019a).

Figura 5: Matriz A do NEM (31 horas-aulas semanais).

BNCC LEI Nº 13/4.15/2017	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA
			1º SÉRIE
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3
		Educação Física	2
		Arte	2
		Língua Estrangeira Inglês	2
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2
		Física	2
		Biologia	2
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2
		História	2
		Filosofia	1
		Sociologia	2
Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3	
CH Total BNCC		25	
PARTE FLEXÍVEL	Projeto de Vida		2
	Componente Curricular Eletivo (língua estrangeira)		2
	Componente Curricular Eletivo		2
	CH Total Parte Flexível e Itinerário Formativo		6
NÚMERO DE AULAS SEMANAIS / CARGA HORÁRIA ANUAL			31

PLANEJAMENTO	DIA DA SEMANA	PLANEJAMENTO INTEGRADO	TOTAL
	QUINTA-FEIRA	5 AULAS	5 AULAS

Fonte: Caderno de orientações para implementação do Novo Ensino Médio (Santa Catarina, 2019a, p. 53).

Desse modo, trouxemos para discussão a Matriz A por ter sido uma das mais utilizadas nas escolas de Ensino Médio da rede estadual, devido principalmente a falta de espaço físico da maioria das unidades escolares para ofertar outras matrizes de tempo integral, ou mesmo com algumas aulas no contraturno. A implantação se deu de forma parcial, já que em 2020 somente alunos do 1º ano do Ensino Médio iniciaram com esta matriz, continuando os outros anos/ séries, assim como o Ensino Médio noturno, com as antigas matrizes até 2021, já que não se tinha a possibilidade do aumento da carga horária para estes alunos.

Dito isto, podemos trazer alguns pontos importantes para a discussão. Primeiro que, para chegar às 31 horas/aula semanais, os estudantes tinham quatro dias da semana com 6 horas/aula e um dia com 7 horas/aula. Isto alterou significativamente a logística das famílias, pois os que estudavam no turno matutino, por exemplo, ficavam na escola até às 12h e 15min

nos dias de seis aulas e até as 13h no dia de sete aulas. Este aumento da carga horária desagradou muitos estudantes e suas famílias, pois acabou atrapalhando os planos daqueles estudantes que faziam, ou desejavam fazer, cursos técnicos de forma concomitante. Ou mesmo alguns que precisavam trabalhar para ajudar nas despesas de casa, uma realidade muito comum em nossas escolas de Ensino Médio.

O segundo ponto a ser destacado, volta-se para o planejamento dos professores que atuavam no NEM, nas escolas piloto. A Secretaria da Educação destacou a importância de se planejar as atividades escolares de forma integrada, nas áreas do conhecimento ou mesmo entre as quatro áreas, “sendo o Planejamento Integrado e Coletivo indispensável por levar ao alcance deste caráter interdisciplinar.” (Santa Catarina, 2021b, p.16). Para isso, foi definido que os professores do NEM teriam, em sua carga horária, cinco aulas remuneradas para o planejamento integrado onde, nas quintas-feiras, no período vespertino, todos os professores que trabalhavam com turmas no Novo Ensino Médio reuniam-se para planejar atividades mais dinâmicas, estimulando a pesquisa e a autonomia dos estudantes, o chamado protagonismo juvenil. Este espaço de tempo também era destinado para formações e estudos sobre o NEM, já que era algo novo também para os docentes naquele momento. Algo que podemos considerar positivo, pois tempo para planejamento e formação não era uma realidade dos professores até então.

Mesmo com as dificuldades da pandemia do Covid-19, que fechou as escolas no ano de 2020, as escolas piloto seguiram com a implementação, utilizando-se das plataformas online, recurso este utilizado por todos os ambientes escolares no país. Foi neste período que também se construiu o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBEMTC), construção esta que também teve que se adaptar ao momento, sendo realizada de forma remota com educadores das 120 escolas piloto que, juntamente com técnicos da SED, organizaram grupos que:

[...] tinham como objetivo elaborar um novo currículo, capaz de produzir novos sentidos e significados aos estudantes, bem como o de favorecer o protagonismo juvenil na realização das escolhas dos itinerários formativos em conformidade com seus projetos de vida.”(Santa Catarina, 2021a, p. 13)

A elaboração dos cadernos do CBEMTC trouxe um alinhamento, um rumo, principalmente para os professores que se desafiaram trabalhar com os Itinerários Formativos, algo novo até então. E isto se deu durante o processo, já que as escolas piloto partiram literalmente do zero, tendo que aproveitar algumas experiências anteriores que tiveram com o

Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) ou mesmo com o Ensino Médio Inovador (EMI) para poder iniciar esta implantação.

Iniciado o ano letivo de 2022, todas as escolas de Ensino Médio tiveram, de acordo com a Lei 13.415/17, que implementar o NEM. Enquanto as escolas piloto tinham turmas já de terceiro ano do Novo Ensino Médio, as outras escolas da rede estadual estavam iniciando o processo, com as turmas do primeiro ano. As matrizes do diurno continuaram as mesmas, de forma estendida. O que mudou significativamente foi com relação ao Ensino Médio noturno, que agora também iniciava a implantação do NEM. Como a carga horária do noturno não poderia ser estendida, a Secretaria de Estado da Educação – SED – elaborou a chamada “Matriz D”, ampliando de três para quatro anos o Novo Ensino Médio noturno, como mostra a Figura 6:

Figura 6: Matriz D – Novo Ensino Médio noturno

BNCC	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	CARGA HORÁRIA								Carga horária total (h)
			1º série		2º série		3º série		4º série		
			Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	Carga horária semanal (h/a)	Carga horária anual (h)	
BNCC – Formação Geral Básica	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	60	1	30	2	60	2	60	210
		Educação Física	1	30	1	30	0	0	0	0	60
		Arte	2	60	1	30	1	30	1	30	150
		Língua Estrangeira Inglês	1	30	1	30	1	30	1	30	120
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Química	2	60	1	30	1	30	1	30	150
		Física	2	60	1	30	1	30	1	30	150
		Biologia	2	60	1	30	1	30	1	30	150
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	1	30	1	30	1	30	1	30	120
		História	2	60	1	30	1	30	1	30	150
		Filosofia	1	30	1	30	1	30	1	30	120
		Sociologia	1	30	1	30	1	30	1	30	120
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	2	60	1	30	2	60	2	60	210
	Carga Horária Total – Formação Geral Básica			19	570	12	360	13	390	13	390
Itinerário Formativo	Projeto de Vida		2	60	2	60	1	30	0	0	150
	Segunda Língua Estrangeira		2	60	1	30	1	30	0	0	120
	Componente Curricular Eletivo 1		2	60	0	0	0	0	2	60	120
	Trilha de Aprofundamento		0	0	10	300	10	300	10	300	900
Carga Horária Total – Itinerário Formativo			6	180	13	390	12	360	12	360	1290
CARGA HORÁRIA SEMANAL / CARGA HORÁRIA ANUAL			25	750	25	750	25	750	25	750	3000

Fonte: Caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio revisado¹². (Santa Catarina, 2022, p. 193)

Para Ferri, Thiesen e Amorin (2024, p. 110-111):

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

Ou seja, os estudantes do noturno, além de todas as dificuldades enfrentadas, principalmente com a questão do trabalho, ainda teriam que enfrentar quatro anos para concluir os estudos. Para Ferri, Thiesen, Amorin (2024, p. 110), o descaso do governo com o

¹² Disponível em: <https://goo.su/g2N3>. Consulta em: 25 abr. 2024.

jovem trabalhador tem consequências, onde “observa-se mais evidentemente a elevação dos índices de evasão na etapa de ensino em questão.”

Outro ponto que merece atenção diz respeito ao planejamento integrado, já comentado anteriormente e que estava previsto no *Caderno de Orientações para Implementação do Novo Ensino Médio* (Santa Catarina, 2019). Neste documento, o planejamento, seja ele dentro de uma área do conhecimento, ou mesmo entre as áreas, é de fundamental importância para o percurso formativo dos educandos, principalmente num momento de grandes mudanças na Política Curricular do estado. Para Vasconcellos (2008, p. 35), “[...] planejar é **antecipar** mentalmente **uma ação a ser realizada** e **agir** de acordo com o previsto.” (grifo do autor) E isto foi oportunizado aos professores que atuaram nas escolas-piloto, onde os mesmos tinham cinco horas/aula para planejar, de forma integrada e remunerada.

Para melhor organizar a ação, orientamos que as escolas de Novo Ensino Médio realizem o planejamento por área do conhecimento e integrado PREFERENCIALMENTE nas QUINTAS-FEIRAS, no turno VESPERTINO, a fim de que as escolas que implantarão o Novo Ensino Médio possam organizar periodicamente troca de experiências entre a equipe técnica e docente das distintas escolas, constituindo-se, assim, uma rede de aprendizagem colaborativa. Esclarece-se que os professores que atuam no NEM, portanto, não poderão assumir turmas/aulas neste dia e horário em outras turmas/aulas e/ou escolas. (Santa Catarina, 2019, p. 34, grifo do autor)

Só que, quando houve a implantação em todas as escolas, em 2022, o planejamento integrado e remunerado foi descontinuado pelo governo catarinense. Ou seja, as escolas que estavam começando o percurso do NEM, que não tinham formação para enfrentar tal desafio, se viram obrigadas a trabalhar algo novo sem a orientação necessária e sem aquelas cinco aulas para ter um momento de conversa entre os professores das áreas do conhecimento, sem ter um momento de formação para o trabalho com os Componentes Curriculares Eletivos, algo novo até então.

Resumindo, o desafio que os professores e coordenadores no NEM tiveram foi o de implantar uma Política Curricular sem o devido suporte necessário para que pudesse funcionar de maneira adequada. E este suporte não estava somente ligado ao planejamento, que já foi uma dificuldade enfrentada, mas também a formação continuada e obras de infraestrutura, como laboratórios e equipamentos para tornar as aulas do NEM mais atrativas e desafiadoras para os estudantes.

A formação continuada será chave neste processo, com a proposição de uma agenda de estudos que oportunize subsídios para inovação e resignificação da prática pedagógica, num continuum ação-reflexão-ação, que possibilite o crescimento individual e coletivo dos integrantes escolares. (Santa Catarina, 2019, p.43)

Mas não foi bem assim que o processo se deu na prática, com formações superficiais realizadas por meio de webconferências, sem questionamentos ou debates no momento das explicações. Ou seja, mais uma vez se observa uma Política Curricular teoricamente interessante que não é colocada em prática da forma prevista nos documentos norteadores, por diferentes motivos, principalmente políticos e financeiros.

O ano letivo de 2023 já iniciou com o indicativo de novas mudanças no NEM. Em março daquele ano foi publicada a Portaria nº 399/23, instituindo a Consulta Pública visando uma reestruturação no Novo Ensino Médio. Logo em seguida, em abril, o Ministro da Educação publicou a Portaria nº 627/23, suspendendo o cronograma de implementação do NEM. Terminada a Consulta Pública e divulgado seu relatório, a Secretaria de Estado da Educação começou a movimentar sua equipe de técnicos para implementar novas mudanças ao NEM catarinense, antecipando-se novamente ao Governo Federal.

Tendo em vista as muitas reclamações de estudantes, pais e professores no que diz respeito ao aumento da carga horária, principalmente questionando a Matriz A estendida e o Ensino Médio noturno de quatro anos, a SED fez novas alterações na Política Curricular do Novo Ensino Médio para o ano letivo de 2024, trazendo para o currículo a ideia de educação à distância, prevista na Resolução MEC nº 3/2018. Nesta resolução, temos que:

§ 15. 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 o critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no ensino médio noturno. (Brasil, 2018, Cap.II, Art. 17)

Baseando-se nesta resolução, que abriu a possibilidade de utilizar a educação a distância no Ensino Médio, foi lançado, no final de 2023, o *Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina*¹³. Um caderno trazendo uma nova forma de abordagem para o NEM, com novas matrizes curriculares a serem implementadas no ano letivo de 2024. As principais mudanças foram:

- no diurno, a matriz continua sendo de 31 aulas semanais, com a diferença que, nesta nova organização, volta a ter 25 aulas semanais de forma presencial, uma demanda de pais,

¹³Disponível em: <https://goo.su/GROqAIK>. Consulta em: 12 abr. 2024.

estudantes e professores. A novidade que as outras 6 aulas seriam ofertadas de forma não presencial, chamada então de Educação Híbrida;

- o noturno também sofreu alterações significativas, mais uma vez. Como a Matriz D, de quatro anos, não estava sendo bem vista, a SED fez duas modificações. A primeira foi que o 1º ano do NEM noturno teria a mesma matriz do diurno, com 25 aulas presenciais e 6 aulas de forma não presencial. A segunda, e mais impactante, foi reduzir de quatro para três anos o NEM noturno, o que ocasionou uma mudança significativa na matriz noturna, onde os estudantes do 2º e 3º anos noturno tiveram uma carga horária maior não presencial para compensar as horas que fizeram a menos no ano anterior.

Com a aprovação da Lei 14.945/24, novas mudanças tiveram que ser pensadas para atender a nova lei, que alterou artigos da antiga Lei 13.415/17, Santa Catarina publicou o caderno de *Orientações da Organização Curricular do Ensino Médio - 2025*¹⁴, trazendo as novas matrizes curriculares e orientações sobre a FGB e os Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA). Porém, queremos reforçar aqui que as alterações realizadas no ano de 2025 não foram abordadas neste estudo, já que nossa pesquisa foi temporalmente definida para o ano letivo de 2024, ano da efetiva implantação da Educação Híbrida.

Enfim, vimos neste capítulo que, desde a implementação do Novo Ensino Médio, através da Lei 13.415/17, até a Reforma dada pela Lei 14.945/24, muitas mudanças ocorreram no que se refere ao currículo do Ensino Médio em Santa Catarina. Foram vários documentos orientadores, portarias e decretos buscando uma forma de implantação que trouxesse melhores resultados neste nível de ensino. Esta pesquisa busca analisar um recorte mais atual destas mudanças. Ou seja, nosso estudo remete a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense, implantada em 2024. Portanto, analisaremos o Caderno de Orientações da Educação Híbrida, aprofundando a discussão com o intuito de atingir o objetivo principal desta pesquisa.

¹⁴ Publicado pela Secretaria de Estado da Educação no início de 2025, trazendo orientações e matrizes curriculares para o ano letivo em questão. Disponível em: <https://goo.su/YFXu>. Consulta em 30 jan. 2025.

3.TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E EDUCAÇÃO HÍBRIDA

Como vimos no capítulo anterior, muitas Reformas Educacionais foram feitas nas últimas décadas, principalmente com relação ao Ensino Médio, sem resultados satisfatórios na melhoria da aprendizagem deste nível de ensino. E o uso das tecnologias no ambiente escolar tem sido uma das principais apostas na busca de melhores resultados educacionais atualmente. Neste capítulo, vamos tratar sobre o uso das tecnologias educacionais na Educação Básica. Também vamos conhecer um pouco mais sobre a Educação Híbrida e como surgiu no cenário educacional catarinense.

3.1 O USO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Para a maioria dos estudiosos da educação e das tecnologias educacionais, o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação – TICs – nas escolas pode ser considerado um importante avanço no sentido de cada vez mais melhorar os processos de ensino e de aprendizagem nos dias atuais. E é difícil realmente imaginar a educação e as escolas sem o uso de equipamentos tecnológicos, ou mesmo da internet, que tanto pode contribuir na busca por uma aprendizagem mais participativa e investigativa. Para Oliveira *et al* (2021, p.920):

A aprendizagem é mais significativa no momento em que os estudantes são motivados, quando eles acham sentido e objetivo nas atividades que são propostas pelos professores, quando conseguem se engajar em projetos e ações em que trazem contribuições para eles e para sociedade, quando há um entendimento sobre as atividades e a forma de como podem realizá-las.

Este engajamento, esta compreensão das atividades realizadas e a motivação no percurso formativo do estudante não dependem somente do uso das tecnologias digitais. O professor precisa estar atento e seguro para utilizar os aparatos tecnológicos disponíveis em seu espaço escolar, fazendo com que os alunos mostrem-se interessados pela aula, construindo uma aprendizagem significativa daquilo que está sendo estudado. Isso não é uma tarefa fácil, tendo em vista que, segundo Bacich (2021, p.25):

Inserir as tecnologias digitais de forma integrada ao currículo requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais desse processo: o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que se distancia do modelo considerado tradicional; o papel formativo da avaliação e a contribuição das tecnologias digitais na personalização do ensino.

Ou seja, não podemos negar que o uso de tecnologias em sala de aula pode dinamizar e disponibilizar recursos interessantes para os professores na organização de seus planos de aula. Porém, entender como se dá o processo formativo com o uso destes recursos, bem como a personalização do ensino, dependem ainda de uma formação em trabalho que prepare o professor para esta nova etapa, mais tecnológica. Mas este caminho de mudanças, do tradicional quadro, livros e cadernos para o digital, com o uso de lousas interativas, computadores e internet, pode levar certo tempo para que estudantes e, principalmente, professores, estejam adaptados. Para Ferreira, Faleiro e Leite (2024, p.198):

Sair da ponta do lápis para a ponta dos dedos na tela, esse vem sendo o desafio vivido por alunos e professores referente ao uso das tecnologias nos bancos escolares. Mover-se não no sentido de abandonar livros, cadernos e apostilas, mas, principalmente, de agregar, de reunir para um propósito de melhorar a prática e a aprendizagem dentro da sala de aula.

Temos hoje em nossas escolas estudantes que nasceram em meio às tecnologias digitais, os chamados nativos digitais. É uma geração que teve contato desde cedo com equipamentos tecnológicos, sem receio de fazer alguma coisa errada ao manusear tais aparelhos, aprendendo intuitivamente a utilizá-los. Por outro lado, temos aqueles professores que tiveram sua formação baseada em métodos tradicionais, sem ter contato com as tecnologias e que, na sua prática diária, foram incluindo tecnologias que tornassem suas aulas mais dinâmicas e atrativas para seus alunos, também conhecidos por imigrantes digitais. E não é simples adequar sua prática pedagógica para atender estas mudanças inseridas na educação. Para Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 49):

Aulas que privilegiam somente exposições orais tendem a ser cada vez mais curtas, porque mantêm os estudantes atentos e concentrados por pouco tempo. Nesse sentido, as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor.

Para Moran (2015, p.16), “Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil.” Atualmente, com o acesso mais democrático às tecnologias e, principalmente, a internet, ter contato com a informação e com o conhecimento se tornou algo muito mais fácil, pois encontramos, a qualquer hora e lugar, livros, materiais didáticos e vídeos que facilitam o aprendizado.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um

espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. **Por isso a educação formal é cada vez mais blended, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais.** (Moran, 2015, p.16, grifo nosso)

Ou seja, mesclar a sala de aula com ambientes virtuais de aprendizagem tem se mostrado uma tendência nas últimas décadas. E é neste sentido, não de substituir os cadernos e livros por computadores, mas de agregar as tecnologias educacionais no percurso formativo dos estudantes que, nos últimos anos, vem se falando nos termos Ensino Híbrido, ou Educação Híbrida, ou mesmo Aprendizagem Combinada, não só para o Ensino Superior, mas também como uma metodologia que possa trazer bons resultados para a Educação Básica, principalmente para o Ensino Médio, tão questionado por seus resultados pouco significativos, mesmo depois de várias Reformas Educacionais. Falaremos mais sobre isto na próxima seção deste capítulo.

3.2 EDUCAÇÃO HÍBRIDA, ENSINO HÍBRIDO OU APRENDIZAGEM COMBINADA: VÁRIOS TERMOS PARA UMA ÚNICA IDEIA

Quando usamos o termo Ensino Híbrido, estamos nos referindo a um método de ensino onde aulas presenciais e virtuais se complementam, trazendo uma nova proposta de aprendizagem. Para Moran (2015, p. 27):

Híbrido significa misturado, mesclado, *blended*. A educação sempre foi misturada, híbrida, sempre combinou vários espaços, tempos, atividades, metodologias, públicos. Esse processo, agora, com a mobilidade e a conectividade, é muito mais perceptível, amplo e profundo: é um ecossistema mais aberto e criativo. Podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos “pratos”, com sabores muito diferentes.

Ou seja, o ensino híbrido nada mais é do que essa mistura de atividades presenciais e não presenciais, o que não podemos considerar que seja algo totalmente novo em sua essência, de acordo com o autor. Fazendo uma comparação bem simplória, uma atividade de tema de casa ou de pesquisa extraclasse já poderia ser considerada uma atividade híbrida, pois era realizada fora do ambiente escolar. Hoje se tem uma visão diferenciada, onde o híbrido teria uma dependência dos recursos tecnológicos para ser considerado como tal. Quando se escolhe uma tecnologia digital que fará parte do trabalho escolar, essa escolha tem que ter

critérios pedagógicos pensados de acordo com as atividades do plano de ensino e com o projeto político pedagógico da escola. Simplesmente fazer uso de algum aparato tecnológico não garante a aprendizagem, muito menos o sucesso escolar dos estudantes.

Segundo Brito (2020, p.02) “O ensino híbrido surgiu nos Estados Unidos e na Europa como forma de resolver o problema da evasão escolar de alunos de cursos à distância, gerada pela sensação de abandono que eles sentiam.” Foi uma forma encontrada de aproximar os estudantes de cursos EaD (Educação a Distância) de seus professores, motivando, assim, a aprendizagem e reduzindo a desistência nos cursos. Seria o que conhecemos hoje no Ensino Superior como semipresencial. Na literatura pesquisada, encontramos termos como Educação Híbrida, Ensino Híbrido, Aprendizagem Combinada, semipresencial, sendo que todos eles podem ser considerados sinônimos, pois comungam da mesma ideia de misturar presencial e virtual. No Brasil, em especial na Educação Básica, outras formas de ensino que contemplam o uso de tecnologias tiveram seu momento durante e após a pandemia do Covid-19, onde o uso de recursos e equipamentos tecnológicos foi de fundamental importância para que os anos letivos de 2020 e 2021 não fossem perdidos, administrativamente falando. Para Klinkerfus De Campos, Ferreira Goiose Campos Goios(2023, p.107), a pandemia abriu caminhos a Educação Híbrida na educação brasileira, pois:

A partir de então, foi possível, perceber a viabilidade de se pensar em novos cenários de aprendizagem, além das salas de aula tradicionais, apresentando uma realidade que mescla entre o presencial e o virtual, levando inovação aos processos e estruturas, até então, inabaladas, articulando diferentes espaços e ambientes de aprendizagem.

O que se está fazendo na educação, através da utilização das tecnologias educacionais é que, de certa forma, o que foi realizado já há algumas décadas, com outros serviços, como o sistema bancário, por exemplo. Há 40, 50 anos atrás, o cliente de uma determinada agência bancária era totalmente dependente desta agência, pois somente ela tinha seus dados. Ou seja, para realizar transações financeiras ou resolver qualquer problema, o cliente tinha que recorrer àquela agência, pois nenhuma outra, mesmo sendo da mesma instituição, teria como auxiliar na resolução de sua pendência. Já com a informatização, o cliente pode procurar qualquer agência da instituição financeira da qual tem conta ativa e resolver seu problema. Ou mesmo ter acesso 24h diretamente de sua casa ou do seu trabalho, através de um computador ou celular. “Ou seja, o banco tornou esse cliente independente de uma determinada agência e passou a ele a responsabilidade de gerenciar suas atividades bancárias.” (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p.14) É fácil pensar que a principal mudança, neste caso, foi à

utilização de tecnologias que facilitaram o uso de serviços do nosso cotidiano, mas, na verdade, o que mudou foi colocar mais responsabilidade no cliente que utiliza estes serviços.

O ensino híbrido é a tentativa de implantar na educação o que foi realizado com esses outros serviços e processos de produção. A responsabilidade da aprendizagem agora é do estudante, que assume uma postura mais participativa, resolvendo problemas, desenvolvendo projetos e, com isso, criando oportunidades para a construção do seu conhecimento. O professor tem a função de mediador, de consultor do aprendiz. E a sala de aula passa a ser o local onde o aprendiz tem a presença do professor e dos colegas auxiliando-o na resolução de suas tarefas e na significação da informação, de modo que ele possa desenvolver as competências necessárias para viver na sociedade do conhecimento. (Bacich; Tanzi Neto; Trevisani, 2015, p.14-15)

A Educação Híbrida como algo voltado ao uso da tecnologia, como está sendo implantada hoje, é algo que ainda depende de um amadurecimento das Políticas Educacionais no que diz respeito à escola pública. O foco, segundo Moran (2021), é a ação pedagógica dos docentes e o protagonismo do estudante. Ou seja, para que o ensino aconteça de acordo com os princípios da Educação Híbrida, os professores precisam estar alinhados pedagogicamente, o que requer uma preparação, ou seja, um planejamento adequado, que aconteça periodicamente, de forma organizada. Para Moran (2021, p. 16-17), o tempo de planejamento é fundamental devido à complexidade que a situação envolve:

O planejamento torna-se mais complexo porque as condições dos estudantes não são iguais, tanto em acesso como em domínio pedagógico e digital. O docente planeja o antes (preparação do estudante, o que cada um consegue avançar), o durante (momentos síncronos: atividades em grupo e com a classe presenciais e/ou digitais síncronas) e o pós (aplicação, conclusão, avaliação), atendendo a diversas possibilidades e realidades. O planejamento é também diversificado, com repertório de estratégias diferentes e também de aplicativos para cada etapa. O planejamento, o desenvolvimento e a avaliação são abertos para poder incorporar e dialogar com as diferenças propostas e situações pessoais, grupais e de classes nos diversos tipos de encontros, plataformas, redes sociais.

O professor precisa sentir-se preparado para atuar nessa situação, pois a Educação Híbrida é um modelo de ensino que vai além da sala de aula, além do espaço escolar, sendo uma sequência do trabalho presencial e que precisa ter o retorno do estudante para que a aprendizagem aconteça de fato. E aí temos uma das principais dificuldades hoje na escola pública, com relação ao trabalho docente: uma grande lacuna na questão do acesso às tecnologias pelos estudantes. Muitos estudantes têm acesso a equipamentos e internet em casa, outros de forma parcial, pois tem o celular e internet limitada, enquanto outros ainda não têm como atender as atividades online. A falta de recursos tecnológicos acaba comprometendo a interação do estudante nas atividades não presenciais, pois as mesmas

deveriam ser realizadas num ambiente virtual, sendo dinâmicas e interativas. Como fazer isso se uma parte importante do processo educacional, que é o estudante, não tiver acesso a esses recursos?

Ou seja, pensar numa Educação Híbrida na escola pública não é algo tão simples como possa aparentar. Temos muitos fatores envolvidos e que devem ser considerados e analisados para que esse modelo de ensino possa dar bons resultados. O difícil é chegar num patamar em que todos os estudantes tenham as mesmas condições de acesso à tecnologia digital, com competência para utilizá-las no processo de aprendizagem. Esse é um dos grandes desafios da Educação Híbrida na escola pública.

3.3 O QUE ESTÃO FALANDO SOBRE A EDUCAÇÃO HÍBRIDA, OU ENSINO HÍBRIDO: UM ESTADO DA ARTE

Ao pesquisarmos sobre o Ensino Híbrido, ou Educação Híbrida, encontramos um grande número de publicações, por ser um tema já explorado de longa data, principalmente se considerarmos a Educação Superior. Como nosso interesse nesta pesquisa é a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio em Santa Catarina, este rol de publicações se reduz significativamente, pois, na rede pública estadual, é um tema que surgiu somente depois da pandemia do Covid-19, mais precisamente em 2024. Portanto, algo recente para encontrarmos alguma publicação acadêmica.

Enfim, para elaboração do estado da arte, mapeamos produções de artigos, dissertações ou teses que pudessem conversar com o tema desta pesquisa, fazendo a busca nos principais repositórios: o Google Acadêmico, a plataforma da Capes e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD. Para atender ao nosso objetivo, fizemos um recorte temporal buscando produções mais recentes, publicadas a partir de 2021, período pós pandêmico, onde os recursos digitais e aulas não presenciais começaram a ser uma realidade no cenário educacional brasileiro.

A busca deu-se fazendo o uso de descritores, com o intuito de encontrar as produções mais próximas de nossa área de estudo. Para isso, os descritores utilizados foram “Ensino Híbrido” ou “Educação Híbrida”, “Ensino Médio”, “Educação Básica” e o cruzamento entre

ambos, fazendo uso do operador booleano “and” para filtrar melhor os textos a serem localizados. As aspas duplas também foram utilizadas durante todo o processo.

Num primeiro momento as buscas resultaram no seguinte número de produções:

Quadro 3: Estado da Arte

BASE DE DADOS	DESCRITORES		
	ENSINO HÍBRIDO	ENSINO HÍBRIDO + ENSINO MÉDIO	ENSINO HÍBRIDO + ENSINO MÉDIO + EDUCAÇÃO BÁSICA
<i>Plataforma Google Acadêmico</i>	484	246	157
<i>Portal de Periódicos CAPES</i>	242	24	17
<i>BDTD IBICT</i>	343	115	32

Fonte: Elaborado pelo autor

Além dos descritores vistos acima, também fizemos o uso de alguns critérios de exclusão, utilizados nas três bases de dados, buscando as produções que mais estivessem próximas da nossa investigação. Assim, usamos como fator de exclusão: i) aqueles artigos ou dissertações que tinham relação com algum componente curricular; ii) que não apresentavam nenhum dos descritores nas palavras-chave, no título ou no resumo. Feito isso, partimos para uma leitura flutuante do resumo e introdução das publicações, definindo então 06 (seis) artigos que conversam, de maneira mais próxima, com a nossa pesquisa.

Quadro 4: Artigos selecionados no Estado da Arte

	TÍTULO	AUTOR(ES)	ANO DE PUBLICAÇÃO / REVISTA	PLATAFORMA
01	Ensino híbrido e sua integração às políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil	Andreia Ambrósio-Accordi; Yuri de Almeida Accordi	2023 / Revista Educar Mais	Capes
02	A Educação Híbrida como Metodologia e sua Face Mercantilista no Brasil	Daniela da Costa Britto Pereira Lima; Marina Campos NoriRodrigues; Karen Brina Borges de Deus	2024 / Educação & Realidade	Google Acadêmico
03	Práticas pedagógicas com ensino híbrido na educação básica – o que dizem as pesquisas?	Cíntia Velasco Santos	2021 / Revista SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia	Google Acadêmico
04	O ensino híbrido no contexto escolar: Desafios e possibilidades para a implantação na educação básica	Solange Tiego Vieira Trancoso e Marcus Antonius da Costa Nunes	2023 / Research, Society andDevelopment	Google Acadêmico
05	Implementação do Ensino Híbrido em Escolas Públicas: Desafios e Estratégias	Jakeline Farias Souza, Graziela Careta Bruno, Hermócrates Gomes Melo Júnior, Renata Paula do Nascimento Silva Henschel e Tânia Silva Carrijo	2024/ Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação	Google Acadêmico
06	Educação Híbrida, Educação Digital e os contextos brasileiros: o muito a debater e aprender	Alessandra Maieski, Ana Lara Casagrande e Katia Morosov Alonso	2024 / Em Rede – Revista de Educação a Distância	Capes

Fonte: Elaborado pelo autor

O artigo intitulado “Ensino híbrido e sua integração às políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil”, de autoria de Andreia Ambrósio-Accordi e Yuri de Almeida Accordi, publicado em 2023 na Revista Educar Mais, fornece várias contribuições importantes para a compreensão e implementação do Ensino Híbrido, ou Educação Híbrida, no contexto da Educação Básica, particularmente com foco nas escolas de Ensino Médio brasileiras.

Esta publicação é fruto de uma pesquisa documental que foi organizada em três fases principais: pré-pandemia, pandemia e pós-pandemia. Essa divisão permitiu uma análise abrangente de como a Educação Híbrida evoluiu em diferentes contextos e desafios enfrentados durante estes períodos. O foco principal deste artigo foi de explorar o potencial de

integração da Educação Híbrida em Políticas Públicas para o Ensino Médio no contexto pós-pandemia.

Nele os autores tentam mostrar um crescente interesse na aplicação da Educação Híbrida na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio. Isso indica o reconhecimento do potencial que o uso da metodologia híbrida tem para a melhoria da aprendizagem, mesmo na estrutura educacional da escola pública. A discussão está particularmente centrada no Ensino Médio, indicando que, embora a Educação Híbrida seja vista como uma possibilidade, sua incorporação formal às Políticas Educacionais permanece limitada. O artigo enfatiza a necessidade de uma reforma nas Políticas Educacionais para apoiar a integração da Educação Híbrida neste nível de ensino, que tem passado por tantas reformas nas últimas décadas.

O artigo enfatiza também que a pandemia da COVID-19 mudou fundamentalmente as práticas educacionais, exigindo uma mudança para ambientes de aprendizagem mais flexíveis e aprimorados pela tecnologia. Ele descreve cenários potenciais para integrar o ensino misto ao currículo do Ensino Médio no contexto pós-pandemia. Os autores reforçam que a melhoria da qualidade da educação no Brasil está intimamente ligada à modernização das escolas públicas por meio da tecnologia, enfatizando a importância de equipar as escolas com ferramentas e recursos digitais para facilitar o aprendizado combinado, o que pode aumentar o envolvimento dos alunos e os resultados da aprendizagem.

Além de uma escola moderna e bem equipada, Ambrósio-Accordi e Accordi (2023) destacam a necessidade de desenvolvimento profissional para professores de forma continuada, focando nas habilidades necessárias para implementar a Educação Híbrida de forma eficaz, sugerindo que a formação de professores deve incluir estratégias para o uso de tecnologia e metodologias ativas de aprendizagem.

Para os autores, a análise realizada sugere que, embora haja entusiasmo pelo aprendizado híbrido, as políticas existentes não abordam adequadamente sua implementação nas escolas de Ensino Médio. O artigo destaca que nenhuma das políticas públicas analisadas menciona explicitamente a Educação Híbrida como uma alternativa viável ao ensino presencial tradicional, o que mostra uma lacuna significativa na legislação, que poderia impedir a integração efetiva da aprendizagem híbrida na Educação Básica.

Em resumo, o artigo destaca a importância da Educação Híbrida no contexto atual da Educação Básica, especificamente para o Ensino Médio, podendo ser um caminho viável na busca de uma aprendizagem mais significativa e efetiva neste nível de ensino. Mas para que

esta viabilidade se efetive, são necessárias Políticas Públicas que vão ao encontro das tecnologias e da formação continuada de professores para que a Educação Híbrida se afirme como uma Política Educacional que tem capacidade de gerar mudanças que ampliem a qualidade da formação de nossos estudantes do Ensino Médio.

Outro artigo analisado, “A Educação Híbrida como Metodologia e sua Face Mercantilista no Brasil”, dos autores Daniela da Costa Britto Pereira Lima, Marina Campos Nori Rodrigues e Karen Brina Borges de Deus, publicado em 2024, empregou uma abordagem qualitativa, com foco na análise de vários documentos relacionados à Educação Híbrida no Brasil. O método utilizado foi a análise documental, que envolveu o exame minucioso de documentos emitidos pelo Ministério da Educação. Isto incluiu a revisão de documentos legais, diretrizes e políticas que dizem respeito à Educação Híbrida e sua implementação nos contextos da Educação Básica e superior.

O estudo teve como objetivo identificar o conceito de Educação Híbrida conforme estabelecido nos instrumentos legais e analisar as implicações dessas definições para o cenário educacional brasileiro. Os autores examinaram como esses documentos refletem uma mudança em direção a uma abordagem educacional mais orientada para o mercado. A distinção entre termos como “Metodologia Híbrida” e “Educação Híbrida” também é enfatizado, onde os autores defendem o uso da “Educação Híbrida” para abranger os processos de ensino e aprendizagem, indo além dos modelos bancários tradicionais de educação criticados por Paulo Freire.

O artigo examina criticamente as Políticas Públicas Educacionais recentes que buscam regulamentar a Educação Híbrida no Brasil, identificando como estas regulamentações moldam este conceito e suas implicações para o cenário educacional no país. Também destaca as possíveis armadilhas da implementação atual da Educação Híbrida, sem políticas adequadas de monitoramento e avaliação.

A Educação Básica também é abordada neste artigo, onde Lima; Rodrigues; Deus (2024) examinam os efeitos do ensino remoto durante a pandemia, trazendo dados indicando que estudantes da Educação Básica das escolas públicas tiveram retrocessos significativos nos índices de aprendizagem. Destacam ainda a intenção do governo de integrar conteúdos digitais a este nível de ensino, como estratégia de recuperação da aprendizagem no período pós-pandêmico.

Por fim, podemos concluir que, neste artigo, os autores procuram nos mostrar que a Educação Híbrida não é definida adequadamente na legislação vigente, sendo vista

geralmente como uma metodologia da educação a distância. Também ressaltam que é necessário um exame crítico das Políticas Públicas no Brasil, defendendo o investimento no treinamento e formação de professores, alfabetização digital e infraestrutura tecnológica para garantir que a Educação Híbrida atenda ao seu real propósito.

Outro trabalho que contribuiu para os nossos estudos foi o artigo intitulado “Práticas pedagógicas com ensino híbrido na educação básica – o que dizem as pesquisas?”, da autora Cíntia Velasco Santos, publicado no ano de 2021 pela Revista SCIAS - Educação, Comunicação e Tecnologia. Neste artigo, a autora busca, através de uma análise documental de dissertações e teses, discutir as potencialidades e limitações do Ensino Híbrido na Educação Básica das escolas públicas brasileiras.

Durante a leitura, percebemos que o texto contribui para a definição do que é o Ensino Híbrido, apresentando um levantamento de publicações recentes sobre o tema, utilizando o recorte temporal 2015-2019. Isso ajuda educadores a entenderem melhor essa metodologia e suas aplicações na Educação Básica. A análise das pesquisas de mestrado e doutorado permitiu uma conexão entre teoria e prática, melhorando a percepção sobre como as tecnologias educacionais digitais podem ser integradas nas práticas pedagógicas. Isso é fundamental para a formação contínua de professores e para a melhoria das práticas educacionais.

A autora enfatiza a importância da motivação e do engajamento dos alunos, que podem ser aumentados por meio de ambientes de aprendizagem interativos e diversificados. Essa contribuição é vital para a criação de experiências de aprendizagem mais significativas e envolventes na Educação Básica. O estudo também incentiva uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas atuais, sugerindo que a simples transposição de métodos tradicionais para o ambiente online não é suficiente. Isso provoca uma reavaliação das abordagens educacionais e a busca por inovações que realmente atendam às necessidades dos alunos.

Como resultados, o estudo destaca as potencialidades do Ensino Híbrido, como a promoção da autonomia e do protagonismo dos alunos. Essa abordagem permite que os estudantes se tornem mais ativos em seu processo de aprendizagem, o que é crucial para o desenvolvimento de habilidades no século XXI. O artigo também aborda as limitações do Ensino Híbrido, especialmente no contexto das escolas públicas brasileiras, onde existem desigualdades no acesso às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC). Isto é importante para que educadores e gestores reconheçam os desafios que podem impactar na implementação desta metodologia.

O artigo “O ensino híbrido no contexto escolar: Desafios e possibilidades para a implantação na educação básica”, de autoria de Solange Tiego Vieira Trancoso e Marcus Antonius da Costa Nunes, publicado pelo periódico *Research, Society and Development* em 2023, aborda o Ensino Híbrido como uma modalidade educacional com potencial para alavancar a aprendizagem, destacando tanto suas possibilidades quanto os desafios para sua implementação, especialmente na Educação Básica. Nesta pesquisa foi utilizada uma abordagem quali-quantitativa, sendo considerado um estudo de caso, onde foi aplicado um questionário com 100 estudantes do 1º ano do Ensino Médio de uma escola pública estadual de Vitória, Espírito Santo. O estudo teve o objetivo de analisar a satisfação dos estudantes e os processos de adaptação dos mesmos na implantação do Ensino Híbrido.

Para Trancoso e Nunes (2023), o Ensino Híbrido é uma das maiores tendências da Educação do século XXI, combinando o ensino presencial com propostas de ensino online e integrando a tecnologia ao cotidiano escolar. É uma modalidade que surgiu para impulsionar a aprendizagem, tornando o estudante protagonista do processo. O Ensino Híbrido tem sido amplamente utilizado como proposta metodológica, especialmente em tempos de pandemia. Mas a implementação de novas tecnologias digitais no ambiente escolar exige que o professor esteja familiarizado e preparado para atuar com as mudanças necessárias, sendo a capacitação fundamental para um melhor desempenho.

Apesar da inserção tecnológica, o papel do professor como mediador do conhecimento é visto como indispensável, e o comprometimento do estudante com as atividades digitais é crucial para o sucesso na aprendizagem. Um dos principais desafios encontrados é a adaptação dos alunos, pois, sendo algo novo na Educação Básica, alguns estudantes ainda não se habituaram à rotina e enfrentam dificuldades em lidar com o método.

A pesquisa revelou que uma parcela significativa dos alunos (48%) tem dificuldade em organizar seus estudos de forma autônoma no modelo de sala de aula invertida, uma das abordagens do Ensino Híbrido. Muitos alunos relataram dificuldades em encontrar tempo hábil para se dedicar ao estudo em casa, apesar de a maioria não ter compromissos de trabalho que justifiquem a falta de tempo. Além disso, 31% citaram a fácil desconcentração, 26% a dificuldade na leitura em telas e 17% destacaram a falta de familiaridade com recursos tecnológicos. (Trancoso; Moraes, 2023)

De acordo com os autores, o planejamento pedagógico no ensino híbrido deve ser voltado para se adequar ao modelo de aprendizagem, utilizando o lúdico e as Tecnologias Digitais Educacionais para melhorar a aprendizagem e o desenvolvimento de habilidades dos estudantes.

A pesquisa concluiu que a implementação do modelo híbrido de ensino é satisfatória na percepção dos estudantes. Mesmo com os desafios observados, a maior parte dos alunos prefere a metodologia híbrida em detrimento dos métodos tradicionais, como a aula expositiva, por considerá-la mais dinâmica. O estudo sugere que o acompanhamento dos alunos por meio de diferentes recursos didáticos pode aumentar a eficiência do ensino híbrido.

Em suma, o Ensino Híbrido é visto como uma alternativa promissora para melhorar a qualidade da educação básica, promovendo o protagonismo do aluno e a personalização da aprendizagem. No entanto, sua efetivação depende da superação de desafios destacados na pesquisa, como a adaptação dos estudantes à autonomia e ao uso de tecnologias, bem como a capacitação docente.

O quinto artigo analisado, “Implementação do Ensino Híbrido em Escolas Públicas: Desafios e Estratégias”, escrito por Jakeline Farias Souza, Graziela Careta Bruno, Hermócrates Gomes Melo Júnior, Renata Paula do Nascimento Silva Henschel e Tânia Silva Carrijo, publicado em 2024 pela Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação – REASE, traz como ponto principal a análise da eficácia do Ensino Híbrido e os impactos ocasionados na qualidade do ensino. O estudo aprofundou alguns desafios importantes, como a infraestrutura, as práticas pedagógicas e a formação de professores, bem como a limitação de recursos das instituições de educação públicas.

Segundo os autores, um dos principais desafios é a necessidade de adaptar a infraestrutura física e tecnológica existente para que as novas metodologias possam ser colocadas em prática. Para Souza *et al* (2023, p. 1512), “A infraestrutura física e tecnológica desempenha um papel preponderante na eficácia do ensino híbrido.” Obviamente que nem mesmo uma tecnologia de ponta terá resultado se não tiver professores com habilidades pedagógicas e capacidade de adaptação para orientar os estudantes.

Outro gargalo observado é justamente a capacitação dos professores. A formação continuada é de extrema importância para que se possa potencializar os resultados que o Ensino Híbrido pode proporcionar. Para Souza *et al* (2023, p. 1514) “[...] o sucesso do ensino

híbrido depende em grande medida da habilidade dos professores em integrar tecnologia e práticas pedagógicas inovadoras de maneira eficaz.” Mas, para isso, é necessário investimento dos governos para que se tenha um programa de formação de professores que realmente prepare o profissional para o uso das metodologias trazidas pelo Ensino Híbrido. Junto aos educadores, o papel da gestão escolar também é considerado de suma importância, pois quem coordena deve estar alinhado com as ideias do Ensino Híbrido para que o trabalho no ambiente escolar realmente traga resultados positivos.

Concluindo, os autores reforçam que, apesar dos desafios, a implementação do Ensino Híbrido nas escolas públicas pode efetivamente melhorar a qualidade educacional, desde que haja investimentos adequados em tecnologia educacional, na estrutura física, no desenvolvimento profissional contínuo para educadores e uma gestão escolar comprometida com a inovação.

Outro artigo que nos trouxe importantes contribuições ao estudo intitula-se “Educação Híbrida, Educação Digital e os contextos brasileiros: o muito a debater e aprender”, de Alessandra Maieski, Ana Lara Casagrande e Katia Morosov Alonso, publicado em 2024 na Em Rede – Revista de Educação a Distância. Nele as autoras trazem a discussão sobre a Educação Híbrida, Educação Digital e a crescente presença das Tecnologias Digitais na educação. O texto toma por base a Base Nacional Comum Curricular – BNCC – do Ensino Médio e a Política Nacional de Educação Digital – PNED.

O artigo problematiza as imprecisões na definição de Educação Híbrida nos documentos oficiais, onde, segundo as autoras, são encontradas definições muito superficiais, simplistas, onde a Educação Híbrida é uma mera combinação de ensino presencial e a distância. Para elas, o que acontece na verdade é algo mais complexo, que integra várias dimensões do processo educacional.

Segundo Maieski, Casagrande e Alonso (2024), o texto enfatiza também a necessidade de desconstruir esta visão simplista, destacando que a Educação Híbrida vai além de uma metodologia de aprendizagem, onde se mistura o presencial e o online, mas sim deve ser considerado um processo de ensino e aprendizagem colaborativo e integrado que transcende a simples mistura de duas modalidades, incluindo as Tecnologias Digitais, a organização escolar e a formação continuada dos educadores. As autoras também ressaltam que o uso das Tecnologias Educacionais é de fundamental importância neste processo, mas que reduzir a

Educação Híbrida ao mero uso de aparatos tecnológicos pode reforçar as práticas educativas tradicionais, com uma maquiagem de inovadora.

Portanto, este artigo analisa criticamente a compreensão atual de Educação Híbrida, defendendo uma definição mais abrangente e pedagogicamente correta. Enfatiza também a necessidade de políticas públicas educacionais que alavanquem as Tecnologias Digitais e promovam experiências de aprendizagem interativas e colaborativas, indo muito além do que uma combinação superficial de modalidades.

3.4 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM SANTA CATARINA

Após o advento do Novo Ensino Médio, o Estado de Santa Catarina tem realizado várias mudanças curriculares neste nível de ensino, buscando minimizar as dificuldades encontradas quando o assunto é a melhoria dos índices de aprendizagem na rede pública estadual de ensino. Principalmente após o resultado registrado no Ideb de 2023, onde o estado ficou com média 3,8¹⁵ na avaliação feita através da Prova Saeb realizada com estudantes do terceiro ano do Ensino Médio. Este desempenho acendeu uma luz de alerta para a SED, que começou novamente a pensar maneiras para que essa realidade pudesse mudar num futuro próximo, já pensando na avaliação a ser realizada em 2025.

A partir da implantação do NEM em todas as escolas da rede pública estadual, em 2022, observou-se que ajustes seriam necessários. Então, Santa Catarina, a exemplo do que fez o Ministério da Educação, organizou um processo de escuta, em 2023, para identificar os pontos que precisam de maior atenção e que poderiam ser melhorados para que o Novo Ensino Médio tivesse resultados mais satisfatórios do que teve até então nestes dois anos de implantação. Partindo então das demandas elencadas, a SED fez alterações nas matrizes curriculares para o ano seguinte, onde a Educação Híbrida aparece como novidade para 2024.

Com as mudanças ocorridas, e tendo em vista aquele resultado desconfortável do Ideb para a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina foi elaborado, em 2023, o *Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina*. (Santa Catarina, 2023a). A SED elaborou esse caderno de orientação para os professores e gestores escolares, com o intuito de auxiliar na implementação das mudanças, esclarecendo

¹⁵ Disponível em: <https://bit.ly/4nPuBQ6>. Consulta em: 07 jul. 2025.

conceitos e fundamentos legais e pedagógicos, principalmente no que diz respeito à Educação Híbrida no estado, sendo “um material de apoio às Unidades Escolares no que diz respeito aos quesitos pedagógicos, procedimentais e técnicos.” (Santa Catarina, 2023, p. 14). Este documento traz que:

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, 2023a, p.04)

O excerto acima deixa claro duas situações: primeiro, que a Educação Híbrida não é uma novidade, uma inovação educacional, mas sim é apontada como uma metodologia que pode melhorar a aprendizagem e tem potencial para isso; segundo, que as matrizes curriculares vigentes até então, onde os estudantes ficavam mais tempo na escola, não trouxeram os resultados esperados, além de não serem bem vistas por estudantes e famílias.

O documento foi criado tendo como ponto de partida a Portaria MEC nº 865/ 2022, que instituiu a Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH), tendo como finalidade “promover a implementação de estratégias de educação híbrida em todos os entes federativos do País bem como de contribuir com a implementação do Novo Ensino Médio de forma equitativa e efetiva.” (Brasil, 2022, art. 1º) Um dos principais objetivos da RIEH era:

I - garantir apoio técnico e infraestrutura dos ambientes tecnológicos de educação híbrida, para o fomento e para o desenvolvimento da educação híbrida, às secretarias estaduais e distrital de educação para a Implantação da Rede, conforme critérios estabelecidos nesta Portaria. (Brasil, 2022, art. 5º)

O caderno também refuta o uso do termo Educação a Distância (EaD) para a carga horária não presencial, haja vista que a EaD tem por característica principal as aulas 100% online, onde estudantes e professores estão separados fisicamente o tempo todo. Temos então que: “O termo mais adequado é **Educação Híbrida** (blended learning), pois se trata de uma combinação de tecnologias, abordagens pedagógicas, com aulas presenciais e não presenciais, por intermédio de tecnologias digitais ou não.” (Santa Catarina, 2023a, p.12, grifo do autor).

Apesar de ser uma experiência nova na rede estadual, a SED analisou momentos de aulas não presenciais, como em 2020, quando da pandemia do Covid-19, onde teve-se que usar recursos do EaD para atender os estudantes, de forma emergencial. Ou o “tempo casa e tempo escola” de 2021, se aproximando um pouco da Educação Híbrida, mas também como forma emergencial para o retorno às escolas. O próprio “tema de casa”, segundo Moran

(2015) pode ser considerado como Educação Híbrida, tendo em vista ser uma atividade realizada fora do ambiente escolar que tem o intuito de dar uma sequência no conteúdo trabalhado em sala de aula.

Neste contexto da Educação Híbrida, o professor é considerado fundamental no processo formativo, sendo o mediador do conhecimento, orientando os estudantes no presencial para que possam dar sequência nas atividades não presenciais, desenvolvendo a autonomia e a capacidade de resolver problemas. A carga horária não presencial era considerada parte integrante do planejamento do professor, sendo uma aula remunerada para ele, que deveria estar na escola neste momento para planejar e encaminhar as atividades para os estudantes semanalmente. Ou seja, nenhum componente curricular tinha carga horária 100% não presencial “[...] pois apesar de, por exemplo, “Matemática e suas Aplicações” ter apenas carga horária não presencial na primeira série, o mesmo professor que leciona esse componente também leciona a ‘Matemática’ da Formação Geral Básica.” (Santa Catarina, 2023a, p. 16)

As atividades encaminhadas semanalmente pelos professores precisavam de uma devolutiva dos estudantes, pois, além da sequência do conteúdo trabalhado nos momentos presenciais, também servia como um controle de frequência. Ou seja, a presença dos estudantes nas aulas não presenciais estava atrelada a este *feedback* das atividades, seja através do Google Sala de Aula, seja pela devolução do material impresso. É preciso reforçar aqui que a presença do estudante não dependia da nota, e sim da devolução da atividade não presencial. No caso de estudantes que não faziam a devolutiva semanal, a equipe pedagógica precisava fazer a busca ativa, procurando saber quais os motivos que levaram o estudante a deixar de entregar as atividades, já que a frequência mínima de 75% continuava sendo um dos requisitos para que o estudante fosse aprovado.

O caderno ainda traz as matrizes para 2024, sendo que as orientações principais estão relacionadas à matriz de 31 aulas semanais, com 6 aulas não presenciais. Claro que existe um ajuste importante, que é a matriz do noturno, que teve uma configuração diferenciada devido a mudança de quatro para três anos do Ensino Médio noturno, o que aumentou a carga horária não presencial para os estudantes do 2º ano (12 aulas) e do 3º ano (18 aulas), como forma de compensar a carga horária menor que essas turmas tiveram nos anos de 2022 e 2023. A nosso

ver, este é um dos principais motivos da implantação da Educação Híbrida no Ensino Médio Catarinense. Veremos mais sobre isso no próximo capítulo.

Implantada esta reforma no currículo do Novo Ensino Médio catarinense no ano letivo de 2024, outras demandas acabaram surgindo, muito por conta da aprovação da Lei 14.945/24, que fez alterações importantes na Lei 13.415/17. Entre as principais podemos elencar a ampliação da carga horária da Formação Geral Básica (FGB) para no mínimo 2.400 horas e a redução dos Itinerários Formativos para 600 horas. Com isso, a SED começou novamente a pensar maneiras de adequar-se à nova legislação, sendo que a mudança nas matrizes curriculares seria necessária mais uma vez, o que deu origem a um novo documento orientador do Ensino Médio para o ano letivo de 2025.

3.5 A EDUCAÇÃO HÍBRIDA EM 2025 E A ATUAL ORGANIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO CATARINENSE

Como vimos na seção anterior, devido às mudanças na legislação nacional do Ensino Médio, com a aprovação da Lei 14.945/24, o ano letivo de 2025 iniciou com mudanças nas matrizes curriculares do NEM em Santa Catarina, com destaque para a inclusão das Atividades Integradoras e das Atividades Complementares no cômputo das 3.000 horas do Ensino Médio Propedêutico. Diurno e noturno passam a contar com a mesma matriz, acabando com a diferença antes existente entre os turnos. A Educação Híbrida continua fazendo parte da nova configuração curricular, mas em outro formato.

Mesmo não tendo ainda algo de oficial quanto aos Itinerários Formativos, que devem ser organizados, segundo a nova lei, pelo Ministério da Educação, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina tomou novamente à frente, lançando, de forma preliminar, o Caderno *Orientações da Organização Curricular do Ensino Médio – 2025*¹⁶. É um documento que foi elaborado com o intuito de orientar gestores e professores sobre as últimas alterações no NEM catarinense, delimitando a nova estrutura curricular que foi criada para substituir a que estava vigente em 2024. Ou seja, o caderno serve como documento orientador para os docentes do Ensino Médio e Educação Profissional. Como foi lançado em 2025, as novidades não foram somente para os estudantes, mas para os professores também.

¹⁶ Disponível em: <https://acesse.one/8l0jB>.

Dentre as alterações previstas neste novo documento, uma delas foi o aumento da carga horária da Formação Geral Básica (FGB), que volta a ter 2.400 horas, como era antes da implantação do Novo Ensino Médio. Com isso, os Itinerários Formativos tiveram uma redução para 600 horas durante os três anos do Ensino Médio, ficando distribuídas de acordo com a figura abaixo:

Figura 7: Organização Curricular do Ensino Médio Propedêutico 2025



Fonte: Elaborada pelo autor

Como podemos ver na ilustração acima, a nova legislação priorizava novamente a FGB, uma reivindicação de educadores desde as alterações implantadas pela Lei 13.415/17, onde a carga horária de muitos professores foi reduzida devido à inclusão dos Itinerários Formativos, formados, naquele momento, pelos Componentes Curriculares Eletivos, Trilhas de Aprofundamento, Segunda Língua Estrangeira e Projeto de Vida.

Quanto aos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA), às 600 horas se dividem em dois segmentos. A maior parte da carga horária, com um total de 480 horas, refere-se ao Aprofundamento nas Áreas do Conhecimento, as chamadas Atividades Complementares. São organizados para aprofundar os conhecimentos de componentes das quatro áreas do conhecimento, sendo realizadas de forma não presencial. Estas atividades devem ser planejadas como uma extensão das aulas presenciais, sendo uma continuidade do que o professor trabalhou em sala de aula. Não devem ser atividades avaliativas, mas sim que tenham o intuito de complementar o processo formativo de cada componente curricular envolvido.

Assim, os Itinerários Formativos de Aprofundamento, constituídos pelos componentes curriculares de Aprofundamento em Ciências Biológicas, Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa, Geografia Aplicada ao Desenvolvimento Socioeconômico e Matemática e suas Aplicações, oferecidos no formato de atividades complementares, estarão, respectivamente, vinculados aos componentes de Biologia, Língua Portuguesa e Literatura, Geografia e Matemática. (Santa Catarina, 2025, p.16)

O componente Segunda Língua Estrangeira foi ofertado no formato presencial, por ser somente uma aula, sendo necessário o contato com o professor. Assim, os componentes Arte e Língua Estrangeira Inglês tiveram atividades complementares em alguns momentos no percurso do Ensino Médio, como mostra a Matriz Curricular mostrada na Figura 8 a seguir:

Figura 8: Matriz Curricular 2025, de 30 aulas, diurno e noturno, contendo as Aulas Complementares (AC)

Ensino Médio 2025 - 30 aulas									
Formação Geral Básica	Área do conhecimento	Componente curricular	1ª série		2ª série		3ª série		
			P	AC	P	AC	P	AC	
	Linguagens e suas Tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	3		3		3		
		Língua Estrangeira Inglês	2		1	1	2		
		Arte	1	1	1		1	1	
		Educação Física	2		2		2		
	Matemática e suas Tecnologias	Matemática	3		3		3		
	Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Biologia	2		2		2		
		Física	2		2		2		
		Química	2		2		2		
	Ciência Humanas e Sociais Aplicadas	História	2		2		2		
		Geografia	2		2		2		
		Sociologia	2		2		1		
Filosofia		1		2		2			
Subtotal - Aulas da Formação Geral Básica (FGB)			24	1	24	1	24	1	
Itinerário Formativo de Aprofundamento	Área do Conhecimento	Componentes Curriculares	1ª Série		2ª Série		3ª Série		
			P	AC	P	AC	P	AC	
	Aprofundamento em Ciências da Natureza e suas Tecnologias	Aprofundamento em Ciências Biológicas				2			
	Aprofundamento em Linguagens e suas Tecnologias	Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa				2		2	
		Segunda Língua Estrangeira	1		1		1		
	Aprofundamento em Ciências Humanas e Sociais	Geografia Aplicada ao Desenvolvimento Socioeconômico		2					
	Aprofundamento em Matemática e suas Tecnologias	Matemática e suas Aplicações		2				2	
	Atividades Integradoras			40h		40h		40h	
	Subtotal - aulas dos Itinerários Formativos de Aprofundamento (IFA)			1	4	1	4	1	4
Subtotal FBG e IFA			25	5	25	5	25	5	
Número de aulas semanais			30 aulas		30 aulas		30 aulas		

Fonte: Santa Catarina (2025, p.14)

Como fica claro na matriz acima, o único componente dos Aprofundamentos que é oferecido de forma presencial é a Segunda Língua Estrangeira. Para que isso fosse possível, Arte (no 1º e 3º ano) e Língua Inglesa (2º ano) tem uma aula complementar, fechando a carga horária de 30 aulas semanais.

Temos que ressaltar aqui que o documento em questão em nenhum momento faz uso do termo Educação Híbrida para o ano letivo de 2025, diferente do ano anterior. Apesar disto, podemos perceber que o modelo apresentado incorpora elementos da Educação Híbrida ao designar Atividades Complementares que devem ser realizadas de forma não presencial, complementando o que foi trabalhado em sala de aula. Ou seja, a Educação Híbrida continua fazendo parte do Ensino Médio, só com outra nomenclatura.

As outras 120 horas restantes dos Itinerários Formativos de Aprofundamento ficaram por conta das chamadas Atividades Integradoras. São atividades que tem como objetivo envolver os estudantes com temas socialmente relevantes, promovendo a pesquisa e a participação dos mesmos em outros movimentos que não somente a sala de aula em si. Um dos principais pontos destacados é que as Atividades Integradoras surgem com o intuito de “[...] contemplar as culturas juvenis e a capacidade de engajar estudantes do Ensino Médio com temáticas que tenham relevância social, uma vez que a educação não pode ficar apenas numa postura contemplativa perante os problemas da sociedade.” (Santa Catarina, 2025, p. 30)

Estas horas não estão relacionadas a nenhum professor, não havendo distribuição de carga horária ou contratação. A organização e coordenação destas atividades deveriam ficar por conta da equipe pedagógica (assessores de direção, Assistentes Técnico-Pedagógicos, Supervisores, Orientadores e/ou Administradores Escolares). São estes profissionais que, juntamente com os professores, deveriam definir quais as atividades que seriam consideradas, bem como a carga horária para cada uma delas. Tudo isso devendo constar no Projeto Político Pedagógico da Unidade Escolar.

A avaliação das Atividades Integradoras deve ser realizada de forma processual, de acordo com a participação dos estudantes nas atividades que estiverem elencadas no PPP da Unidade Escolar. Ou seja, a avaliação do estudante não se dará pontualmente através de provas ou trabalhos relacionados diretamente com um determinado componente curricular, mas sim através da participação nos vários eventos realizados na escola durante o ano letivo,

como feiras do conhecimento, olimpíadas, jogos escolares, Dia da Família, dentre outras. Vale salientar que o documento não especifica como será feito o registro destas horas no sistema Professor Online, pois não existe campo específico para este registro, o que dependerá, até o final do ano letivo de 2025, de uma portaria que oriente sobre o registro das Atividades Integradoras. Ou seja, o estudante do Ensino Médio teria que cumprir 40 horas anuais de atividades que não estavam relacionadas a nenhum professor, que não faziam parte da matriz curricular implantada em 2025, tornando-se uma medida administrativa de cumprimento da carga horária de 1.000 horas prevista na lei 14.945/24.

Na última seção, vimos um pouco sobre os documentos orientadores dos anos letivos de 2024 e 2025, trazendo mudanças que foram significativas para o Ensino Médio catarinense. O que é considerado uma novidade em relação a outras reformas no currículo catarinense é a Educação Híbrida, colocada como uma metodologia educacional que poderia trazer melhores resultados na aprendizagem dos estudantes do Novo Ensino Médio. Porém, uma reforma curricular não depende somente de uma lei ou documento para que traga os resultados esperados. Tendo em vista que o documento de 2024 que trata diretamente da Educação Híbrida e sua implantação no estado, no próximo capítulo vamos aprofundar a análise do Caderno Orientador da Educação Híbrida (COEH) para entendermos como ela foi pensada pelo governo de Santa Catarina para, assim, podermos atingir os objetivos desta pesquisa.

4. DADOS E RESULTADOS

Neste capítulo, aprofundamos nossa investigação, a partir da análise dos dados obtidos nos documentos pesquisados. O processo foi conduzido através da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), por meio da identificação das Unidades de Registro (URs), as quais, foram apoiadas nas questões estabelecidas no Protocolo de Pesquisa (Creswell, 2010), que possibilitaram a construção das Categorias de Análise (CA), e que orientaram a interpretação dos resultados que veremos na sequência.

4.1 CATEGORIAS DE ANÁLISE - COEH

O documento analisado nesta pesquisa foi *Educação Híbrida: Caderno de Orientações para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina* (que trataremos aqui como COEH - Caderno de Orientações da Educação Híbrida), que define a Educação Híbrida e como ela deveria ser implantada nas escolas estaduais de Ensino Médio em Santa Catarina, referente ao ano letivo de 2024. Este documento foi analisado minuciosamente, fazendo uso da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016) para definir-se as Categorias de Análise, tendo por base as Unidades de Registro (UR) e o Protocolo que relaciona estas etapas. E foi através desta análise que chegamos às três categorias elencadas na introdução e que podemos ver melhor na Tabela 4 a seguir:

Quadro5: Unidades de Registro e Categorias de Análise do COEH

Unidades de Registro (UR)	Categorias de Análise (CA)
Carga horária	CA1 - A carga horária do Novo Ensino Médio com a implantação da Educação Híbrida
Educação Híbrida	
Aulas não presenciais	
Resolução 03/18	
Atividades não presenciais	CA2 - Atendimento, frequência e avaliação dos estudantes nas aulas não presenciais
Google sala de aula	
Material impresso	
Metodologias Ativas	CA3 - Estratégias pedagógicas e o uso das Tecnologias Digitais de Aprendizagem na Educação Híbrida catarinense.
Tecnologias Educacionais	
Recursos Educacionais Digitais (RED)	

Fonte: Elaborada pelo autor.

A partir de agora vamos analisar, de forma detalhada, o documento orientador. Faremos isso através das categorias definidas na Tabela 4, que foram escolhidas para responder as perguntas do Protocolo de Creswell (2010).

4.1.1 CA1 - A carga horária do Novo Ensino Médio com a implantação da Educação Híbrida

A Categoria 1 (CA1) envolve uma parte introdutória do documento analisado, mostrando como estava prevista a implantação da Educação Híbrida na Rede Estadual e as leis nas quais o mesmo está ancorado. Esta categoria também analisa as mudanças nas matrizes curriculares do Novo Ensino Médio, tendo origem nas URs “Carga Horária”, “Educação Híbrida”, “Aulas não Presenciais”, “Resolução nº 3/2018”, apoiando-se na primeira pergunta do Protocolo, que busca entender as razões que levaram Santa Catarina a implantar a Educação Híbrida.

Examinando o COEH, observamos que a UR “Educação Híbrida” aparece 38 (trinta e oito) vezes no texto, tanto na apresentação do plano como na definição do que ela representa para a Secretaria de Educação de Santa Catarina. No início do caderno, ainda na apresentação, o COEH traz a seguinte definição: “O termo mais adequado é **Educação Híbrida** (blended learning), pois se trata de uma combinação de tecnologias, abordagens pedagógicas, com aulas presenciais e não presenciais, por intermédio de tecnologias digitais ou não.” (Santa Catarina, 2023a, p.12, grifo do autor) Ou seja, o que Santa Catarina busca trazer para o Novo Ensino Médio, à primeira vista, é uma nova metodologia com a intencionalidade de torná-lo mais atrativo para os estudantes, fazendo uso da Aprendizagem Combinada para isso, mesmo que o estudante não tenha acesso aos conteúdos dos componentes curriculares através das tecnologias. Já a Resolução nº 2/2024¹⁷ traz uma ideia um pouco diferente, focando no uso das TDIC:

XXI - educação híbrida: é a combinação e/ou integração de atividades pedagógicas, por meio de educação presencial no espaço físico escolar e não presencial, mediadas pelo planejamento e ação docente, **com suporte nas tecnologias digitais de informação e comunicação e ambientes on-line**, que visam a inovação e ampliação de tempos e espaços no processo educativo, com organização curricular e de planejamento compatíveis. (Brasil, 2024, art.5, grifo nosso)

¹⁷ Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2024/265041-rceb002-24/file>. Acesso em: 09 jun. 2025.

Este formato de Educação Híbrida, onde as TDICs (Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação) fazem parte do processo de aprendizagem, está presente também nas ideias de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani, onde a: “[...] integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações.” (2015, p.47) Ou seja, o modelo que Santa Catarina iniciou não estava preparado para a entrada das tecnologias como forma de dar continuidade ao percurso formativo do aluno nos momentos não presenciais.

A implantação da Educação Híbrida é justificada, segundo o documento orientador, por algumas legislações nacionais. Primeiramente, vamos rememorar aqui que toda esta mudança curricular ocorreu devido a aprovação e implementação da Lei 13.415/17, conhecida como “Lei do Novo Ensino Médio”, que trouxe várias alterações, principalmente com relação à Política Curricular, com a inclusão de vários componentes curriculares que se fizeram presentes na parte flexível do currículo, os chamados Itinerários Formativos. Com isso, o Ensino Médio teve um aumento do número de horas, passando de 800 para 1.000 horas anuais.

Agora sim, voltando a nossa investigação, outra lei citada no documento e que faz parte das URs é a “Resolução nº 3/2018”, que aparece 04 (quatro) vezes ao longo do COEH. Segundo esta resolução, o Ensino Médio pode ser ofertado considerando parte da sua carga horária a distância ou não presencial.

§ 15. 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, art.17)

Logo, o documento analisado baseia-se no excerto acima para justificar a opção de Santa Catarina em implantar a Educação Híbrida no âmbito da Rede Estadual de Ensino, tanto no diurno quanto no noturno, deixando inclusive o entendimento de poder ser usada em componentes curriculares da Formação Geral Básica. Além disso, temos a Portaria 865/2022 que também ampara o documento estudado, pois institui a Rede de Inovação para a Educação Híbrida (RIEH) “com a finalidade de promover a implementação de estratégias de educação híbrida em todos os entes federativos do País bem como de contribuir com a implementação

do Novo Ensino Médio de forma equitativa e efetiva.” (Brasil, 2022, art. 1º) Com a adesão a RIEH, Santa Catarina, assim como as outras UF, receberia um Núcleo de Inovação que, de acordo com esta portaria, seria um estúdio montado pelo MEC, na Secretaria de Estado da Educação, onde seriam gravadas aulas e outros conteúdos digitais para posterior uso dos professores.

Outra UR que está diretamente relacionada com a CA1 é a expressão “carga horária”, que no documento é citada 30 vezes, sendo esta uma das alterações que mais impactaram o Ensino Médio no Brasil. Quando foi sancionada a Lei 13.415/17, a SED já iniciou um estudo para alterações nas matrizes curriculares de Santa Catarina, considerando o aumento da carga horária prevista na legislação. Com isso, tivemos várias matrizes curriculares com carga horária estendida (2020 a 2023), seja no contraturno escolar, em alguns casos, seja com 31 aulas no mesmo turno de aula, na maioria das escolas, o que ocasionou uma mudança significativa no cotidiano dos estudantes e de suas famílias. Isso para os alunos do diurno. Já para o Ensino Médio, a mudança foi mais significativa, tendo em vista que o noturno não tinha como comportar uma matriz estendida, o que fez com que a carga horária prevista para todo o Ensino Médio fosse dividida em quatro anos letivos, o que também trouxe dificuldades para o jovem trabalhador, que precisa estudar a noite para ajudar com as despesas da família.

Como as matrizes em uso nos anos letivos de 2022-2023 não estavam tendo a aceitação esperada, principalmente no que diz respeito ao horário expandido, foram feitos ajustes a partir de escutas realizadas pela SED. “Ao longo de 2023, foram organizadas visitas e momentos de discussão com as Coordenadorias Regionais de Educação, com as Unidades Escolares, com os professores e com os estudantes.” (Santa Catarina, 2023a, p.14) Assim, surgiu o COEH - *Caderno de Orientações para Implementação da Educação Híbrida*, documento este elaborado para servir de apoio aos gestores e professores nessa nova etapa. Este documento traz todas as orientações sobre o funcionamento do Ensino Médio para o ano letivo de 2024 e, juntamente, as matrizes curriculares que seriam implementadas naquele ano. Durante toda a análise realizada no COEH, as orientações se dão em relação a Matriz do Ensino Médio Diurno, de 31 aulas semanais, sendo 6 aulas híbridas ou não presenciais. Mas também fizemos o estudo da Matriz do Ensino Médio Noturno, uma matriz de transição, como veremos mais à frente.

Figura 9: Matriz do Ensino Médio Diurno

Ensino Médio 2024 - 31 aulas - Matriz 4669			CARGA HORÁRIA					
			1ª série		2ª série		3ª série	
			CHP	CHNP	CHP	CHNP	CHP	CHNP
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 (2023a, p.15)

Como podemos ver na Figura 7, a Matriz para o Ensino Médio Diurno traz uma nova configuração, com mudanças principalmente nos Itinerários Formativos (IF), sendo que a parte flexível, onde os estudantes podiam fazer suas escolhas, ficou restrita aos Componentes Curriculares Eletivos, de forma mais engessada. As Trilhas de Aprofundamento deixam de existir, sendo substituídas pelos Aprofundamentos, que são aulas presenciais distribuídas para professores de alguns componentes curriculares. O Projeto de Vida e a Segunda Língua Estrangeira continuaram fazendo parte dos IF. A principal mudança com certeza foi a inclusão das aulas híbridas, dando fim a carga horária estendida.

Já se olharmos a Matriz do noturno, temos algumas particularidades. A principal é a mudança de quatro para três anos no NEM noturno, gerando uma matriz de transição para o ano letivo de 2024. De acordo com o Ofício Circular nº 440/2023/SED/DIEN, de 31/10/2023:

A matriz curricular de transição para o Ensino Médio noturno foi construída em respeito à escuta realizada com as Coordenadorias Regionais de Educação e com as Unidades Escolares, mediante visitas técnicas. Tanto as CREs quanto as Unidades Escolares solicitaram o encerramento da matriz curricular de 4 anos do Ensino Médio noturno. As matrizes de transição foram alternativas para recomposição da carga horária, considerando que as turmas de 2022 e 2023 iniciaram o curso utilizando a matriz curricular de 4 anos, que agora será encerrada. (Santa Catarina, 2023b, p.4)

Ou seja, por não poder se encaixar na matriz estendida, a única alternativa para o NEM noturno, naquele momento, foi de aumentar o tempo de conclusão do Ensino Médio para quatro anos. Com a mudança, voltando para os três anos, as turmas do 2º e 3º anos tiveram uma carga horária menor, precisando de uma regra de transição, no ano letivos de 2024, para recompor esta carga horária. Com a Educação Híbrida, este problema foi “resolvido” com as aulas não presenciais.

Aproveitando o momento, outra UR relacionada com a CA1, se trata justamente da expressão “aulas não presenciais”, encontrada 23 (vinte e três) vezes no documento analisado. Para a SED, apesar de ser considerado algo novo em se tratando de currículo, a ideia de aulas não presenciais, como prática pedagógica, já faz parte do percurso formativo dos estudantes catarinenses, pois considera, por exemplo, o tema de casa, uma prática realizada num espaço fora do ambiente escolar, como não presencial. Ou seja, a Educação Híbrida não é tratada como algo inovador na Educação catarinense.

São aulas que, preferencialmente, deveriam ser realizadas usando-se plataformas online para a entrega das atividades. Mas, como a SED já tinha a noção de que muitos estudantes não tinham acesso à internet de qualidade em casa, ou mesmo equipamentos para este tipo de interação com o professor, foi disponibilizada também a possibilidade de retirar atividades impressas para a realização das mesmas. Se observarmos a Figura 1, a maior parte das aulas não presenciais está relacionada aos Itinerários Formativos, que envolve os Componentes Curriculares Eletivos, a Segunda Língua Estrangeira, Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa e Matemática e suas Aplicações. O COEH destaca que “[...] nenhum componente curricular tem carga horária 100% não presencial na prática [...]” (Santa Catarina, 2023a, p.16) Isso acontece porque as aulas não presenciais fazem parte da carga

horária dos professores que têm componentes da Formação Geral Básica. Exemplificando, o professor do componente curricular de Matemática (presencial), vai trabalhar com Matemática e suas Aplicações (não presencial), fazendo um planejamento único e integrado entre estes dois componentes.

As aulas não presenciais eram remuneradas. Ou seja, o professor tinha um momento presencial para planejar, encaminhar e avaliar as atividades, sempre no mesmo turno de trabalho. Desta forma, estas aulas não eram consideradas uma responsabilidade extra para o professor, tendo em vista que estava recebendo por elas, inclusive com direito a hora-atividade. Também reforçamos aqui que, segundo o documento analisado, as aulas não presenciais deveriam ser realizadas de forma assíncrona, onde o estudante poderia realizar as atividades no seu tempo, sem interações ao vivo com o professor, somente através da plataforma online ou via material impresso.

Já com relação ao Ensino Médio noturno, temos algumas alterações com relação ao diurno e entre os anos/ séries do próprio ensino noturno, que veremos a partir de agora. E estas mudanças estão relacionadas majoritariamente no que se refere às aulas não presenciais, como podemos observar na Figura 8:

Figura 10: Matriz do Ensino Médio Noturno para 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	
		Sociologia	1		1		1	1
	Matemática	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 (2023a, p.92)

Olhando para o 1º ano do Ensino Médio noturno, a carga horária é a mesma do diurno, com 31 aulas semanais, sendo 25 presenciais e 6 não presenciais, já que é uma turma que está iniciando nesta nova matriz. Quanto às turmas do 2º e 3º anos, como não foi prevista a terminalidade da matriz curricular, a situação mudou bastante, sendo utilizada uma forma de transição que se deu através de um número maior de aulas não presenciais.

Para os estudantes do 2º ano, que já tinham cursado um ano na matriz antiga, a carga horária ficou de 37 aulas semanais, sendo 25 aulas presenciais e 12 aulas não presenciais. Para os estudantes do 3º ano noturno, como já estavam a dois anos na outra matriz, a carga horária ficou de 43 aulas semanais, sendo que destas, 25 aulas presenciais e 18 não presenciais. Analisando esta situação do ponto de vista pedagógico, pensando na atual realidade dos

estudantes do Ensino Médio noturno, principalmente com relação ao trabalho, pois precisam ajudar na renda familiar, trabalham o dia todo, se deslocando diretamente pra escola, chegando tarde em casa, qual o momento que estes estudantes encontrariam para se dedicar a fazer atividades referentes a 12 aulas não presenciais em uma semana? E os estudantes do 3º ano, qual o tempo que teriam disponível para dar conta de 18 aulas não presenciais semanalmente? Não seria nenhuma novidade afirmarmos que o público alvo do Ensino Médio noturno é o estudante trabalhador, como também não é novidade dizermos que o mesmo não tem o hábito de estudar em casa ou fazer trabalhos extraclasse, tendo em vista a jornada de trabalho que muitos enfrentam para auxiliar nas despesas domésticas, para ajudar a família ou mesmo para vislumbrar uma independência financeira.

Desta forma, é possível responder à primeira questão do Protocolo referente ao COEH, que buscou identificar as principais razões que motivaram a implantação da Educação Híbrida no Ensino Médio da rede pública estadual catarinense. Com base na análise das Unidades de Registro (URs) da Categoria de Análise 1 (CA1), verificou-se que o documento orientador aponta dois fatores centrais que teriam justificado esta decisão: a **redução da carga horária presencial** para os estudantes do Ensino Médio diurno, culminando com o encerramento da matriz estendida e a **reorganização do Novo Ensino Médio noturno**, passando de quatro para três anos de duração.

O que se percebe no documento analisado é que a SED não estava demonstrando preocupação com o aprendizado dos estudantes. Utilizar a Educação Híbrida como estratégia para corrigir fragilidades de anos anteriores, pautando-se apenas em aspectos quantitativos — como a carga horária e os índices educacionais — evidencia uma compreensão reducionista do processo educativo. Tal abordagem prioriza números e resultados imediatos em detrimento da qualidade formativa e das condições reais de aprendizagem dos estudantes. Assim, segundo Lima, Rodrigues e Deus (2024, p.16) “[...] a educação e as instituições de ensino têm um papel preponderante na difusão dos discursos meritocráticos neoliberais, legitimando as desigualdades sociais e mascarando-as como desigualdades de mérito [...]”. Ou seja, quando temos estudantes que tem acesso limitado, ou mesmo não tem acesso aos recursos tecnológicos que são a base para um desenvolvimento qualitativo da Educação Híbrida, ou mesmo quando a escola não tem recursos tecnológicos adequados para atender a todos os educandos de forma equitativa, ou ainda quando o professor não tem formação adequada e continuada para trabalhar com tais recursos em sua aula, torna-se evidente uma tendência dos

governos de transferir a responsabilidade do insucesso escolar para o estudante por não ter alcançado o desempenho esperado. Tal postura ignora as desigualdades estruturais e as deficiências do próprio sistema educacional, naturalizando a exclusão e reproduzindo um discurso meritocrático que desconsidera as condições materiais, pedagógicas e formativas que são determinantes no processo educativo. Isso é reforçado por Santos (2021, p. 81) que nos diz que:

É importante, porém, compreender que, assim como as TED de modo geral, o Ensino Híbrido não se insere no contexto educacional público brasileiro dotado de neutralidade, uma vez que evidencia as desigualdades de acesso e de letramento, nem se constitui apenas a partir de interesses de professores e alunos.

Contudo, tais justificativas destacadas na análise da CA1 revelam uma concepção de Educação Híbrida fortemente associada à redução da carga horária presencial, mais do que a uma proposta pedagógica voltada à inovação ou à melhoria dos processos de aprendizagem do NEM. Esta perspectiva gera questionamentos sobre o real alcance formativo da política e sobre seus possíveis impactos na qualidade da educação oferecida, sobretudo aos estudantes que frequentaram o período noturno.

4.1.2 CA2 - Atendimento, frequência e avaliação dos estudantes nas aulas não presenciais

A segunda categoria (CA2) - Atendimento, frequência e avaliação dos estudantes nas aulas não presenciais – está relacionada com o atendimento ao estudante nas aulas não presenciais, bem como a forma de avaliar e fazer o registro da frequência do estudante nos momentos em que o mesmo não está presencialmente na unidade escolar. As URs que levaram a esta categoria foram “Atividades não Presenciais”, “Google Sala de Aula”, “Material Impresso”, “Avaliação”, relacionados a segunda e terceira perguntas do Protocolo, que buscam entender como era feito o atendimento aos estudantes nas aulas híbridas, bem como a avaliação e controle da entrega das atividades.

Na CA2, destaca-se inicialmente a UR “atividades não presenciais”, que aparece 10 (dez) vezes no documento orientador. Tal expressão tem relação direta com a concepção de Educação Híbrida, particularmente no que se refere à organização e condução das aulas não presenciais. Segundo o COEH, as atividades não presenciais seriam uma sequência do que o professor regente está trabalhando em sala de aula, sendo avaliado e retomado posteriormente,

numa aula presencial. “Toda atividade será semanal e gerará uma devolutiva do estudante.” (Santa Catarina, 2023a, p.16) Ou seja, cada aula não presencial deveria, obrigatoriamente, ter uma devolutiva dos estudantes para que pudesse ser avaliada pelo professor que, durante a aula presencial, daria continuidade à atividade encaminhada.

Estas devolutivas estavam relacionadas não com as notas ou avaliação das atividades, mas com a frequência dos estudantes.

A carga horária não presencial segue a mesma dinâmica das aulas presenciais, necessitando de registro de frequência e dos conteúdos para cada aula. **A frequência é registrada** mediante participação do estudante no Google Sala de Aula ou entrega da atividade impressa, **independente de seu desempenho**, isto é, mesmo que o estudante não tenha respondido corretamente, ele receberá a presença. (Santa Catarina, 2023a, p.20, grifo nosso)

Isto significa que, de acordo com o excerto acima, a devolutiva em relação às atividades não presenciais era considerada uma presença para os estudantes, não importando se a atividade foi feita de forma adequada, ou se atendeu o que foi solicitado pelo professor. Resumindo: o estudante entregou a atividade não presencial, teria uma presença naquela aula; não fez a devolutiva, a falta seria registrada. Ou seja, a qualidade das atividades realizadas pelo professor não tinha importância nenhuma, ao menos para a SED.

Tendo em vista a questão legal do registro da frequência escolar dos estudantes, foi publicada a Portaria Normativa 703, de 19/03/2024, que trata sobre o registro das avaliações. Esta portaria traz, em seu artigo 7º: “§7º O registro da frequência e dos conteúdos para as aulas não presenciais deve ser realizado na semana seguinte, considerando que a presença nestas aulas está condicionada à realização e à entrega da atividade proposta pelo professor.” (Santa Catarina, 2024, §7º). Assim, caberia ao professor fazer o controle da entrega destas atividades, registrando todas as aulas, presenciais e não presenciais, no sistema Professor Online, devendo ter dias específicos para o registro das aulas não presenciais, comunicando a equipe pedagógica no caso de estudantes que não estivessem dando devolutivas periódicas. Mas, apesar da facilidade de poder entregar atividades sem a devida dedicação na sua realização e mesmo assim ter sua frequência garantida, a Secretaria de Estado da Educação teve que enfrentar um sério problema em toda a rede estadual: a infrequência escolar. Para termos uma visão mais clara deste problema, vamos analisar a Tabela abaixo:

Quadro 6: Aulas não presenciais por série/ano e turno no ano letivo de 2024.

Tipo de aula	NEM Diurno (Figura 1)	NEM Noturno (Figura 2)		
		1º anos	2º anos	3º anos
Presenciais	25	25	25	25
Não presenciais	06	06	12	18

Fonte: Criada pelo autor.

Se olharmos para a Tabela 5, temos alguns pontos importantes a debater. Primeiro, no Ensino Médio diurno e nos 1º anos do noturno, ambos com 06 aulas não presenciais. Para estes estudantes, o documento diz que teriam 06 atividades não presenciais por semana. Ou seja, para o estudante garantir a presença nestas aulas, teria que entregar às 06 atividades encaminhadas semanalmente pelos professores destes componentes. O que não é pouco, se contarmos que os outros componentes curriculares também podem estar solicitando atividades extraclasse para suas turmas. E quanto aos estudantes do 2º e 3º anos do noturno? Para ter frequência garantida nas aulas não presenciais era necessário dar a devolutiva de 12 e 18 atividades semanais, respectivamente. Podemos imaginar a dificuldade destes estudantes para cumprir com este requisito, já que são jovens que trabalham o dia todo, alguns até no final de semana, sem tempo para fazer todas estas atividades previstas.

E, ao contrário do que a SED provavelmente esperava, os estudantes começaram a deixar de entregar as atividades não presenciais, mesmo participando das aulas presenciais. Com isso, o número de faltas aumentou muito, principalmente nas turmas de 2º e 3º anos noturno. Se pegarmos um estudante do 3º ano noturno como exemplo, se ele não fizesse as devolutivas por 01 (um) mês, acumularia 72 (setenta e duas) faltas, o que com certeza acarretaria em muitas reprovações por frequência. E esta preocupação da SED pode ser comprovada através da publicação da Portaria Normativa 2.386, de 28/08/24, que altera o §7 do art. 7º da Portaria 703/24, que passa a ter a seguinte redação: “§7º O registro da frequência deverá considerar a totalidade das aulas semanais do componente curricular, **sem registro de faltas para aulas não presenciais.**” (Santa Catarina, 2024, art.7, grifo nosso) Fica claro neste trecho a preocupação da SED com a frequência dos estudantes, tendo em vista que, na data de publicação desta portaria, o 2º trimestre letivo de 2024 estava encerrando e o número de faltas que seria computado seria grande. Para corroborar com nossa análise, logo na sequência a Portaria traz o seguinte artigo: “Art. 3º Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação, **com efeitos retroativos ao início do 2º trimestre de 2024.**” (Santa Catarina, 2024, art.3º,

grifo nosso) Aqui temos o ponto central em relação às atividades não presenciais, onde os alunos deixaram de fazer as devolutivas, acumularam faltas e a reprovação seria em grande número, sendo esta atitude do Governo sido tomada no final do 2º trimestre, onde os professores teriam que rever todos os seus diários de classe e tirar as faltas daqueles estudantes que não cumpriram com o que estava legalmente previsto. Um trabalho extra para os educadores, já abarrotados de trabalho, organizando-se para o Conselho de Classe que já seria poucas semanas depois da publicação da Portaria.

Com relação a forma de atendimento dos alunos nas aulas não presenciais, tivemos dois formatos utilizados em 2024, que são nossas próximas UR: “Google Sala de Aula” e “Material Impresso”. A expressão Google Sala de Aula, ou GSA, ou também Google Classroom, aparecem 25 (vinte e cinco) vezes no documento se referindo a plataforma online utilizada pelos professores para encaminhar e receber as devolutivas dos estudantes na realização das atividades não presenciais. É o canal principal, que deve ser utilizado majoritariamente pelos estudantes. “Neste sentido, espera-se que a grande maioria dos discentes sejam atendidos pelo GSA, pois a ferramenta proporciona maior facilidade e potencial pedagógico para professores e estudantes.” (Santa Catarina, 2023a, p.19)

Para que os estudantes estejam cientes das atividades não presenciais encaminhadas semanalmente pelos professores, a escola deveria ter uma organização interna mostrando quando cada professor postaria a atividade, com o prazo para a devolutiva da mesma. O uso da plataforma Google Sala de Aula era incentivado por ser considerado um canal oficial de comunicação entre professores e estudantes, sendo possível o acompanhamento pelas equipes gestoras das unidades escolares. Os estudantes e professores também recebiam um email institucional para uso da plataforma, não sendo utilizados emails particulares nas salas de aula virtuais.

Apesar de se dar prioridade ao uso da plataforma online, muitos estudantes não tinham acesso adequado a internet em casa, nem a possibilidade de ir até a escola no contraturno para realizar as atividades encaminhadas pelos professores no GSA. Logo, para estes estudantes foi disponibilizado o material impresso, que é nossa próxima UR. De acordo com o documento analisado, a expressão “Material Impresso” foi encontrada 37 (trinta e sete) vezes, das quais 09 (nove) destas estão relacionadas com as orientações, sendo reforçado no texto que este é um formato que deve ser uma exceção. Para estes casos, as escolas deverão ter um controle

dos estudantes atendidos com material impresso, informando quinzenalmente às Coordenadorias Regionais de Educação - CREs - os casos de novos estudantes atendidos pelo material impresso.

O atendimento com material impresso segue as mesmas orientações do atendimento online, com algumas pequenas diferenças com relação ao enunciado da atividade que está sendo solicitada pelo professor. “A atividade encaminhada via material impresso não obrigatoriamente deve ser a mesma postada no Google Sala de Aula, mas deve seguir o mesmo tópico de estudo e objetivo.” (Santa Catarina, 2023a, p. 26) Ou seja, se o professor passar algumas questões referentes a um vídeo, o material impresso deverá ser adaptado, onde o estudante receberá um texto sobre o mesmo assunto do vídeo para responder às perguntas referentes a este texto.

Independente da forma de atendimento, o registro da frequência dos estudantes nas aulas não presenciais era feito através da entrega das atividades, seja através da plataforma, seja por material impresso. Quanto a avaliação das atividades não presenciais, a recomendação dada aos professores através do documento orientador da Educação Híbrida é que, como as atividades não presenciais devem seguir o trabalho realizado presencialmente, num planejamento único, deve-se priorizar que as avaliações e trabalhos em grupo sejam realizadas nos momentos presenciais. “Como já mencionado, não se deve pensar a carga horária não presencial como algo alheio às aulas presenciais. Portanto, não se deve organizar avaliações específicas para essas aulas.” (Santa Catarina, 2023a, p. 21)

Tomando por base a análise da Categoria de Análise 2 (CA2), é possível responder às questões dois e três do Protocolo de Pesquisa. No que se refere à questão dois, que buscou compreender de que forma os estudantes eram atendidos nas aulas híbridas ou não presenciais, identificou-se que, conforme o documento orientador, essas aulas eram realizadas de duas maneiras: de forma **online**, por meio da plataforma Google Sala de Aula — considerada a forma prioritária de interação com os estudantes —, ou mediante **material impresso**, reservado apenas aos casos em que o estudante não dispunha de acesso à internet ou a equipamentos tecnológicos adequados. Em ambas as modalidades, as atividades eram organizadas semanalmente e seguiam orientações pedagógicas semelhantes.

Esta diversidade no acesso as atividades não presenciais foi um desafio enfrentado, pois o estudante que precisava fazer uso do material impresso não tinha a mesma experiência

educativa que os outros tiveram ao acessar as salas de aula virtuais, assistir um vídeo que complementa a explicação dada presencialmente pelo professor. E, da mesma forma, o educador terá uma tarefa mais complexa, que é organizar seu planejamento de acordo com esta diversidade. Segundo Moran (2021, p. 16):

Em muitas instituições educacionais, os docentes precisam planejar atividades para os que têm acesso regular ao digital, para os que têm acesso parcial e para os que dificilmente têm ou não têm acesso ao digital. Isto implica desenhar, a partir do conhecimento da situação de cada estudante, roteiros que mantenham o essencial: a aprendizagem ativa em contextos híbridos diferentes para níveis de acesso diferentes.

Quanto à questão três do Protocolo, voltada a compreender como se realizavam o controle de frequência e a avaliação das atividades não presenciais, observou-se que a **presença dos estudantes** era registrada com base na **entrega semanal das atividades**, fossem elas realizadas online ou em formato impresso. Assim, a simples devolutiva do material era suficiente para contabilizar a frequência, independentemente da qualidade ou dos acertos das respostas apresentadas. Desta forma, a principal função das atividades não presenciais acabou sendo a de controle administrativo da participação, e não propriamente um instrumento de aprendizagem. Ressalta-se que esse procedimento foi descontinuado após a publicação da Portaria nº 2.386/2024.

Sob a perspectiva da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), tal modelo de acompanhamento originou questionamentos importantes sobre o sentido pedagógico da frequência e o valor formativo da avaliação nas aulas não presenciais. Ao vincular presença apenas à entrega de atividades, sem considerar a compreensão dos conteúdos, a prática acabou reforçando uma lógica burocrática de controle e não um momento de aprendizagem. Para Maieski, Casagrande e Alonso (2024, p. 9), a Educação Híbrida não deve só focar no quantitativo, em números, “[...] mas na criação de estratégias que facilitem o engajamento efetivo e o desenvolvimento contínuo de todos os participantes.” Ou seja, a qualidade das atividades realizadas e o envolvimento dos estudantes na realização das mesmas deve ser uma realidade para que a Educação Híbrida ocorra de fato. Neste percurso formativo, segundo Ambrósio-Accordi e Accordi (2023, p. 286):

[...] é essencial tanto a autonomia dos professores quanto o protagonismo do aluno para o sucesso do EH [Ensino Híbrido], pois o professor deve ter a liberdade de escolher entre as diversas metodologias ativas de que dispõe para mediar seus conteúdos e o aluno tem que assumir seu papel de protagonista da sua própria educação, na medida em que se apropria de conteúdos, discute aquilo que assimilou e planeja suas atividades.

Assim, a forma de envio e correção das atividades, indicadas no COEH, comprometeu a efetividade do princípio formativo da Educação Híbrida, que deveria priorizar a autonomia, o engajamento e a mediação significativa do conhecimento, transformando o que deveria ser um espaço de aprendizagem mediada por tecnologias em um mecanismo de mera comprovação burocrática da participação dos estudantes nas atividades não presenciais.

4.1.3 CA3 - Estratégias pedagógicas e o uso das Tecnologias Digitais de Aprendizagem na Educação Híbrida catarinense

A Categoria de Análise 3 (CA3) - Estratégias pedagógicas e o uso das Tecnologias Digitais de Aprendizagem na Educação Híbrida catarinense - busca, através das URs “Metodologias Ativas”, “Tecnologias Educacionais” e “Recursos Educacionais Digitais (RED)”, analisar de que forma as Tecnologias Digitais Educacionais foram utilizadas nas aulas híbridas. Esta categoria está apoiada na quarta pergunta do Protocolo, que busca entender justamente como as tecnologias estiveram presentes durante a realização das atividades não presenciais durante o ano letivo de 2024.

Considerando a primeira UR, temos que a expressão “metodologias ativas” é encontrada 05 (cinco) vezes no texto analisado, sendo definida como: “Abordagens de ensino que envolvem os alunos de forma participativa, promovendo a aprendizagem ativa por meio de atividades práticas e colaborativas.” (Santa Catarina, 2023a, p. 29) Esta definição trazida pelo documento se aproxima ou está baseada nas ideias de Moran (2018, p.4), onde temos que “Metodologias ativas são estratégias de ensino centradas na participação efetiva dos estudantes na construção do processo de aprendizagem, de forma flexível, interligada e híbrida.” Assim, a Educação Híbrida é colocada como uma das formas de metodologias ativas, assim como, a Sala de Aula Invertida, dentre outras citadas no documento em questão.

No caso do estado de Santa Catarina, temos que as metodologias ativas são o que se poderia chamar de inovação sustentada híbrida, que promete melhorias no ensino tradicional, mas sem haver uma ruptura com o que já está posto (Horn; Stacker, 2015). Ou seja, as mudanças comumente realizadas no Ensino Médio catarinense têm sido consideradas uma forma de maquiagem problemas que ainda não se encontrou maneiras de resolvê-los definitivamente. E é isso que se percebe ao analisar o documento orientador, com o olhar para o foco de nosso estudo.

Outra UR que trazemos para o debate é a expressão “tecnologias educacionais”, que aparece 11 (onze) vezes no documento analisado, sendo que, destas, somente 07 (sete) vezes relacionado aos recursos tecnológicos digitais. E, como já vimos no decorrer deste estudo, a ideia principal da SED era que a Educação Híbrida se desse exclusivamente de forma online no que se refere às aulas não presenciais. Mas o próprio documento já previa o uso do material impresso, pois tinha-se a noção de que muitos estudantes não teriam condições de realizar as atividades de forma online por falta de recursos tecnológicos, seja equipamentos ou mesmo uma internet que desse conta nestes momentos de estudo em casa. Segundo a pesquisa TIC Educação 2023:

Uma parcela significativa da população carece de acesso à conectividade universal e significativa, ou seja, aquela disponível a todos, que não apenas permite experiências online seguras, satisfatórias, enriquecedoras e produtivas a um custo acessível, mas também inclui o desenvolvimento de habilidades digitais. (2024, p.21)

Ou seja, o acesso de qualidade a internet é um ponto importante para a chamada inclusão digital, mas somente isso não vai fazer com que haja uma evolução na aprendizagem. É preciso que os estudantes desenvolvam habilidades que auxiliem no uso das tecnologias digitais para que, neste caso, a Educação Híbrida possa ter sentido realmente nas escolas de Ensino Médio. Já para Bacich (2021, p. 24), são vários fatores que estão relacionados ao uso formativo das tecnologias digitais na educação:

Inserir as tecnologias digitais de forma integrada ao currículo requer uma reflexão sobre alguns componentes fundamentais desse processo: o papel do professor e dos estudantes em uma proposta de condução da atividade didática que se distancia do modelo considerado tradicional; o papel formativo da avaliação e a contribuição das tecnologias digitais na personalização do ensino [...]

O excerto acima traz uma ideia importante dentro da Educação Híbrida, que é a personalização do ensino, algo que traria realmente uma ruptura no sistema atual, mas que está longe de acontecer, pois é necessário termos uma equidade no acesso aos recursos digitais e ao uso de metodologias que procurem atender o estudante em suas principais dificuldades de aprendizagem.

O uso de tecnologias em sala de aula com fins pedagógicos exige do docente estratégias sólidas e planejamento com intencionalidade, pois somente a presença em sala de aula não causa transformações no ensinar e no aprender. É necessário que os objetivos de sua utilização estejam claros por parte do docente, criando estratégias que, de fato, resultem em mudanças, que tenham ligação com a vida do discente e façam sentido para ambos. (Perin; Menta, 2024, p. 186)

Quanto a nossa terceira UR referente a CA3, temos a expressão “Recursos Educacionais Digitais - RED”, que aparece no documento 14 (catorze) vezes. Estes recursos “visam aprimorar a compreensão dos conteúdos de forma mais dinâmica e envolvente.” (Santa Catarina, 2023a, p. 34) Aqui, as tecnologias digitais são utilizadas como um suporte para que o professor possa incluir no seu planejamento algumas ferramentas digitais com o intuito de tornar suas aulas, presenciais e não presenciais, mais prazerosas para os estudantes. Os REDs incluem vídeos e aplicativos educacionais, simuladores, jogos e e-books. O documento também reforça a questão da personalização da aprendizagem e da criação de um ambiente inovador.

Na sequência, são mostradas sugestões de REDs, com uma descrição de cada um e tutoriais em vídeo elaborados pelos Núcleos de Tecnologia Educacional de Santa Catarina - NTEs - para facilitar o uso feito pelos professores. Alguns destes recursos são: Kahoot, Canva, Mentimeter, StoryboardThat, Scratch, Geogebra, ChatGPT, dentre outros tantos indicados no documento. “É importante reforçar que apenas o uso das tecnologias digitais na escola não fornece indicações suficientes de sua importância na aprendizagem se a inserção não for acompanhada de uma mudança no processo.” (Bacich, 2021, p. 24) Assim, é necessário mais do que uma simples atividade usando estes recursos. É preciso que o professor esteja comprometido com a mudança, que passa pelo seu plano de aula mensal, pelo planejamento anual e, mais do que isso, estar em constante aperfeiçoamento, buscando aprender como utilizar os REDs de forma integrada ao seu planejamento e de acordo com os recursos tecnológicos disponíveis na escola ou com os estudantes.

Além dos REDs, o documento orientador traz também alguns links para os professores acessarem algumas aulas curtas sobre como utilizar o Google Sala de Aula. Estes vídeos, assim como dos REDs, são tutoriais criados pelos NTEs do estado para tirar algumas dúvidas dos professores no uso desta ferramenta. No documento, porém, não se encontrou indícios de formações mais aprofundadas com os docentes para o trabalho na Educação Híbrida. Ou seja, foi implantado no início do ano letivo de 2024 e os professores buscaram formas para melhor trabalhar com esta novidade no Ensino Médio catarinense, criando estratégias e planejamentos já com as aulas em andamento.

Considerando a análise das UR relacionadas à CA3, é possível responder à quarta questão do Protocolo, que busca compreender de que maneira as Tecnologias Digitais da

Educação se fizeram presentes na implantação da Educação Híbrida em Santa Catarina. Conforme o documento orientador, o uso das metodologias ativas — entre as quais se insere a Educação Híbrida —, aliado às Tecnologias Educacionais Digitais, constitui uma das principais diretrizes propostas aos professores. O material apresenta sugestões de planos de aula, bem como a utilização de Recursos Educacionais Digitais (REDs), com o intuito de dinamizar as práticas pedagógicas e ampliar as possibilidades de aprendizagem.

Entretanto, observa-se que tais orientações, embora coerentes com as tendências contemporâneas da inovação pedagógica, não vieram acompanhadas de um processo sistemático de formação para os docentes da rede. “Este tipo de formação continuada é essencial para que os professores possam se adaptar às exigências do ensino híbrido e utilizar as tecnologias educacionais de forma eficiente.” (Souza *et al*, 2024, p.1513) A ausência de capacitação continuada, voltada especificamente ao uso pedagógico das tecnologias digitais e à aplicação das metodologias ativas, principalmente nas aulas não presenciais, compromete a efetividade da proposta, transferindo aos professores a responsabilidade de adaptar-se de forma autônoma a uma nova lógica de ensino. Para Libâneo (2022, p. 112) “[...] na visão neoliberal se destaca o caráter tipicamente instrumental, tecnológico e técnico, das metodologias ativas e, assim, desprovidas da contextualização.” Essa lacuna evidencia um descompasso entre as exigências impostas pelas Políticas Educacionais e as condições reais de trabalho e formação docente, o que pode resultar em práticas superficiais, sem o devido uso das tecnologias, distanciando-se dos princípios formativos que deveriam orientar a Educação Híbrida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta pesquisa, vimos que o Ensino Médio é considerado o nível de ensino da Educação Básica mais problemático, demandando inúmeras Reformas Curriculares nas últimas décadas. Dentre elas, a implementação do Novo Ensino Médio – NEM -, com a aprovação da Lei 13.415/17, foi a reforma que trouxe maiores mudanças para o Ensino Médio no Brasil. Mudanças estas que tiveram reflexos em Santa Catarina, onde as mudanças no NEM também ocasionaram importantes transformações no Ensino Médio da rede pública estadual catarinense. Vimos que, em Santa Catarina, as alterações no Ensino Médio tiveram início em 2020, com as 120 escolas-piloto do Novo Ensino Médio. Em 2022, prazo final para implantação do NEM segundo a legislação federal, todas as outras escolas de Ensino Médio da rede estadual iniciaram com o NEM, porém trazendo algumas diferenças em relação às escolas-piloto. As matrizes que estavam sendo utilizadas no período de 2022-2023 eram, em especial: a Matriz A estendida, de 31 aulas para as turmas do diurno, onde os alunos ficam mais tempo no seu turno de estudo; e a Matriz D, para os estudantes do noturno, que concluiriam o Ensino Médio em quatro anos por não terem a opção de ter uma carga horária estendida.

Porém, para o ano letivo de 2024, tendo em vista ajustes feitos nas matrizes curriculares devido a não aprovação de estudantes e familiares sobre a carga horária estendida, bem como dos quatro anos para conclusão do Ensino Médio noturno, e baseados na Resolução 3/2018, que previa a possibilidade de que uma porcentagem da carga horária poderia ser ofertada no formato não presencial, a SED fez uma nova mudança, implantando a Educação Híbrida no Ensino Médio catarinense. Uma mudança que trouxe de volta, para os estudantes do diurno, as 5 horas-aula diárias, mais uma parte não presencial. Quanto ao noturno, voltou-se a ter três anos de duração, também com parte das aulas ofertadas de forma não presencial, variando de acordo com a série/ ano do estudante.

Dito isto, trazemos aqui o nosso tema de pesquisa, que foi estudar sobre a Educação Híbrida no Ensino Médio Catarinense, com o objetivo de identificar quais os principais motivos que levaram a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina a implantar a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense. Para que atingíssemos este objetivo geral, que responde ao problema de pesquisa, fomos conduzidos por três objetivos específicos, sendo que cada um deles deu origem a um capítulo deste estudo.

O capítulo 2 teve origem no primeiro objetivo específico, que era realizar um breve histórico da Política Curricular do Novo Ensino Médio no Brasil e sua repercussão em Santa Catarina. Assim, neste capítulo falamos inicialmente das Políticas Curriculares e sua importância no cenário educacional brasileiro. Também foi abordado a questão específica do Ensino Médio, com muitas reformas nas últimas décadas, destacando as mais recentes que foram a Lei 13.415/17, que criou o Novo Ensino Médio, e a mais atual, a Lei 14.945/24, que modificou a anterior em alguns pontos. A partir dessa discussão, analisamos o cenário educacional catarinense, vendo como estas reformas repercutiram na rede estadual de Santa Catarina. Portanto, podemos afirmar que este primeiro objetivo específico de nossa pesquisa foi alcançado plenamente.

O segundo objetivo específico teve como intuito definir Educação Híbrida e como surgiu no cenário educacional brasileiro, bem como seu início no Ensino Médio catarinense. Daí se materializou o capítulo 3, onde trazemos algumas das Tecnologias Educacionais Digitais, juntamente com a definição de Educação Híbrida, sua origem e outras expressões usadas como sinônimos. Também abordamos como se deu o início da Educação Híbrida no Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina, atingindo também este objetivo.

O capítulo 4, que destaca os resultados encontrados nesta pesquisa, está ligado ao terceiro objetivo, que foi investigar e analisar os principais motivos que levaram à implantação da Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense. Neste capítulo é onde se desenvolve toda a análise dos dados coletados, respondendo ao problema de pesquisa. Ou seja, podemos afirmar que este objetivo também foi atingido com sucesso.

A análise realizada ao longo desta dissertação permitiu compreender, com maior profundidade, as contradições que permearam a implantação da Educação Híbrida no Ensino Médio da rede pública estadual de Santa Catarina. A partir da leitura e análise do documento orientador, bem como da categorização das Unidades de Registro (URs), foi possível identificar os principais motivos que justificaram e sustentaram esta Política Curricular.

Em relação à primeira pergunta do Protocolo, que buscou identificar as principais razões que motivaram a implantação da Educação Híbrida no Ensino Médio da rede pública estadual catarinense, na Categoria de Análise 1 o documento orientador evidenciou que a principal justificativa para a adoção da Educação Híbrida pela Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina esteve associada à **redução da carga horária presencial** dos estudantes e à **reestruturação do Ensino Médio noturno**, que passou de quatro para três anos. Tal decisão, sustentada por legislações nacionais, revela um movimento mais

administrativo do que pedagógico, uma vez que a reorganização do tempo escolar foi legitimada sob o discurso da inovação pedagógica e tecnológica, mas teve como efeito concreto a diminuição do tempo de aprendizagem presencial, atendendo a reivindicações das famílias, de acordo com a escuta realizada pela SED em 2023. Com isso, os estudantes, principalmente do noturno, tiveram que dar conta de um número grande de atividades não presenciais, algo que não fazia parte da rotina de estudos dos jovens estudantes trabalhadores. A falta de recursos tecnológicos também privou muitos estudantes de ter uma experiência híbrida com a qualidade desejada. Essa constatação provoca questionamentos sobre o verdadeiro propósito da política e sobre os impactos dela na formação integral dos estudantes. Ou seja, o documento analisado deixa claro que a Educação Híbrida foi utilizada como estratégia para corrigir fragilidades de anos anteriores, não para melhorar a qualidade do ensino ofertado aos estudantes do Ensino Médio.

A segunda Categoria de Análise (CA2) procurou responder e agrupar as perguntas dois e três do Protocolo (Creswell, 2010). No que se refere à questão dois, que buscou compreender de que forma os estudantes eram atendidos nas aulas híbridas ou não presenciais, identificou-se duas formas: através do Google Sala de Aula ou de material impresso. Ou seja, os que não dispunham de recursos tecnológicos adequados tiveram uma experiência de aprendizagem diferente, menos rica em interações digitais e pedagógicas, já que o uso do material impresso apresenta limitações das informações que o estudante pode buscar para desenvolver a atividade solicitada.

Quanto a terceira questão do Protocolo, voltada a compreender como se realizavam o controle de frequência e a avaliação das atividades não presenciais, o documento nos mostrou que o funcionamento das aulas não presenciais estava ancorado em mecanismos frágeis de controle, em que a **frequência era contabilizada pela entrega de atividades**, independentemente da qualidade ou da compreensão do conteúdo. Essa prática, ainda que justificada pela necessidade de acompanhamento das atividades realizadas, desvirtua o sentido pedagógico da avaliação e reforça uma lógica **burocrática e quantitativa** do processo educativo. Sob a lente da Análise de Conteúdo proposta por Bardin (2016), observa-se uma tensão entre o discurso da inovação e a prática da regulação, na qual a Educação Híbrida assume um caráter normativo, distante de sua intencionalidade formativa e crítica.

A última pergunta do Protocolo, que buscou compreender de que maneira as Tecnologias Digitais da Educação se fizeram presentes na implantação da Educação Híbrida em Santa Catarina, nosso estudo destacou, no documento analisado, a presença das

Metodologias Ativas, das Tecnologias Educacionais Digitais (TED) e dos Recursos Educacionais Digitais (REDs) como eixos estruturantes da proposta catarinense. Entretanto, verificou-se que o documento trazia somente definições de conceitos e alguns modelos de planos de aula, tendo uma ausência significativa da possibilidade de formação continuada que instrumentalizasse os professores para o uso pedagógico dessas ferramentas. A política, ao delegar aos docentes a responsabilidade pela implantação de metodologias ativas sem oferecer suporte formativo consistente, revela uma contradição entre o ideal de inovação e as condições concretas de trabalho nas escolas. A lacuna formativa enfraquece o potencial transformador da Educação Híbrida e pode reduzir o uso das tecnologias a uma função meramente operacional, sem aprofundamento pedagógico.

De forma geral, os resultados desta pesquisa permitem afirmar que a implantação da Educação Híbrida em Santa Catarina no ano letivo de 2024, embora ancorada em um discurso de modernização e alinhamento às tendências educacionais contemporâneas, ainda carece de fundamentação pedagógica sólida, planejamento participativo e suporte institucional efetivo. O movimento observado parece responder mais a uma agenda política de adequação às reformas do Ensino Médio do que a uma reflexão sobre as reais necessidades formativas dos estudantes e professores catarinenses.

Assim, trazemos aqui a nossa questão de pesquisa: Quais os principais motivos que levaram a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina a implantar a Educação Híbrida no Novo Ensino Médio catarinense? De acordo com a análise realizada no percurso desta pesquisa, constatamos que a Educação Híbrida não tem se configurado como uma simples integração entre o presencial e o digital, mas como uma **reorganização temporal e administrativa do ensino**, se mostrando uma forma de acabar com a carga horária estendida do NEM diurno e, principalmente, da reorganização do NEM noturno, reduzindo o prazo de conclusão do Ensino Médio de quatro para três anos, sem a terminalidade da Matriz D (p. 44), o que causou uma sobrecarga dos estudantes dos 2º e 3º anos devido a quantidade de atividades não presenciais que tiveram que realizar durante o ano letivo de 2024, tendo em vista a matriz de transição utilizada pela SED. Sem considerar as desigualdades de acesso, sobrecarga docente e fragilização das interações humanas.

Esta pesquisa tem uma importante contribuição ao trazer para discussão um tema ainda não pesquisado na educação catarinense, que é a Educação Híbrida e como foi sua implantação no ano letivo de 2024. Além disso, contribui ainda ao evidenciar que a Educação Híbrida, enquanto Política Educacional, só se tornará efetivamente emancipadora se for

compreendida como **princípio pedagógico**, e não apenas como estratégia administrativa. Para isso, será necessário ressignificar a relação entre tecnologia, ensino e aprendizagem, reafirmando o papel social da escola como espaço de construção coletiva do conhecimento, de equidade e de humanização.

Reconhecemos que toda pesquisa é um processo inacabado, que geralmente deixa espaços para novas perguntas e caminhos investigativos. Embora os documentos analisados tenham possibilitado atingir os objetivos propostos, o tema não se encerra aqui, tendo em vista que o contexto da prática pode trazer resultados ainda mais profundos do tema em questão. Espera-se que este estudo possa contribuir para o debate sobre a implantação da Educação Híbrida em Santa Catarina, inspirando novas investigações que aprofundem, complementem ou até mesmo questionem as análises aqui apresentadas. Afinal, é no movimento contínuo de reflexão e produção de conhecimento que a pesquisa em Educação se renova e ganha sentido.

REFERÊNCIAS

- ALVES, P. T. D. A.; SILVA, S. A.; JUCÁ, S. C. S. O percurso histórico do ensino médio brasileiro (1837-2017). **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v.17, n.39, p.137-155, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20500/rce.v17i39.45994>. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/45994>. Acesso em: 22 set. 2023.
- AMBRÓSIO-ACCORDI, A.; ACCORDI, I. de A. Ensino híbrido e sua integração às políticas públicas para o Ensino Médio no Brasil. **Revista Educar Mais**, [S. l.], v. 7, p. 276–293, 2023. DOI: 10.15536/reducarmais.7.2023.3084. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/3084>. Acesso em: 23 maio 2025.
- BACICH, L. Ensino Híbrido: Desafios em busca da equidade. In: SBERGA, A. A.; GUEDES, R. V. **Ensino híbrido e outros saberes**. 1. ed. Brasília, ANEC, 2021. *E-book*. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/06/2021_06_30_ANEC_coletanea_ens_hibrido_final.pdf. Consulta em: 16 jan. 2025. p. 22-41
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, Penso, 2015. p.47-66.
- BALL, S.J.; MAINARDES, J (org.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo, Cortez, 2011.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70, 2016.
- BARLETA, I. de A.; PETRY, O.J..O Fomento À Flexibilização na Contrarreforma Do Ensino Médio No Contexto Neoliberal. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 289–310, 2022. Disponível em: <https://periodicoelectronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18982>. Acesso em: 11 nov. 2024.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília, Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 20 abr. 2024.
- _____. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 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 [...] e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília, Presidência da República, 2017. Disponível

em:https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 22 abr. 2024.

_____. **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 nº 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, Presidência da República, 2024. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/l14945.htm. Consulta em: 30 ago. 2024.

_____. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016.** Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 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, e dá outras providências. Brasília, Câmara dos Deputados, 2016. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>. Acesso em: 22 abr. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal.pdf. Consulta em: 18 jan. 2024.

_____. Ministério da Educação. **Relatório da Consulta Pública do Ensino Médio.** Brasília. 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/aceso-a-informacao/participacao-social/relatorio-consulta-publica-ensino-medio.pdf>. Consulta em: 19 abr. 2025.

_____. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018.** Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 25 mar. 2024.

BRITO, J. M. da S. A Singularidade Pedagógica do Ensino Híbrido. **EaD em Foco**, [S. l.], v. 10, n. 1, 2020. DOI: 10.18264/eadf.v10i1.948. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/948>. Acesso em: 23 dez. 2024.

BRUMER, A. *et al.* A elaboração de projeto de pesquisa em ciências sociais. In: PINTO, C. R.; GUAZZELLI, C. **Ciências humanas: pesquisa e método.** Porto Alegre: Ed.UFRGS, 2008, p.125-146.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos.** Petrópolis-RJ, Vozes, 2008. p. 295-316.

CENTENARO, J. B.; BUKOWSKI, C.; SANTOS, A. P. A pesquisa documental e sua importância para a compreensão de Políticas Educacionais. In: FÁVERO, A. A.; TONIETO, C.; BUKOWSKI, C.; CENTENARO, J. B. (org). **Pesquisa em Política Educacional: Perspectivas Metodológicas.** Porto Alegre, Livrolgia, 2023, p.155-173. DOI:

10.52139/livrologia9786580329397. Disponível em:
<https://www.livrologia.com.br/loja/pesquisa-em-politica-educacional-perspectivas-metodologicas>. Acesso em 19 mar. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. 3.ed. Porto Alegre, Artmed, 2010.

DUARTE, A. M. C. *et al.* A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 45, p. 1–26, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.22528. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528>. Acesso em: 02 mai. 2024.

FÁVERO, A. A. *et al.* (org). **Pesquisa em Política Educacional: Perspectivas Metodológicas**. Porto Alegre, Livrologia, 2023. DOI: 10.52139/livrologia9786580329397. Disponível em:
<https://www.livrologia.com.br/loja/pesquisa-em-politica-educacional-perspectivas-metodologicas>. Acesso em 19 mar. 2024.

FÁVERO, A. A.; CENTENARO, J. B. A pesquisa documental nas investigações de políticas educacionais: potencialidades e limites. **Contrapontos**. Itajaí, v. 19, n.1, p. 170-184, jan./dez. 2019. Disponível em: <<https://periodicos.univali.br/index.php/rc/article/view/13579>>. Acesso em: 02 abr. 2024.

FERREIRA, W. F. de O.; FALEIRO, B. F. A.; LEITE, C. A. de S. Tecnologias e educação, do lápis à ponta dos dedos. In: SCHEFFER, N. F.; PASA, B. C. (org) **Tecnologias Digitais na Educação Básica: desafios, possibilidades e perspectivas**. Curitiba, CRV, 2024. p. 197-212.

FERRI, C.; THIESEN, J. S.; AMORIM, R. Atuações na política: desafios para implantação dos itinerários formativos. In: PESCE, M. K de *et al.* (org). **Novo Ensino Médio em Santa Catarina: itinerários formativos e (des)conexões com o desenvolvimento regional**. Joinville, SC: Ed. Univille, 2024. p. 93-114. Disponível em:
https://www.univille.edu.br/community/novoportal/VirtualDisk.html/downloadDirect/3801277/Livro_ensino_me769dio_-_online.pdf. Consulta em: 12 out. 2024.

FINN, G; SCHEFFER, N. F. Políticas Educacionais E As Tecnologias Digitais Na Matemática. **Educação Matemática Sem Fronteiras: Pesquisas em Educação Matemática**, v. 2, p. 113-133, 2021. Disponível em:
<https://periodicos.uffs.edu.br/index.php/EMSF/article/view/11764>. Acesso em: 11 nov. 2024.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 5.ed. São Paulo, Cortez, 2001.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo, Atlas, 2002. Disponível em:
https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em 22 ago. 2023.

KEMIL, F. C.; NASCIMENTO, A. W. S.; PEREIRA, M. S. V. Educação e território: As políticas educacionais de Ensino Médio na formação da escola pública. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, n. 00, e024004, 2024. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v19i00.18096>.

KLINKERFUS DE CAMPOS, P.; FERREIRA GOIOS, D.; CAMPOS GOIOS, B. Ensino híbrido no brasil: uma reflexão sobre os desafios vivenciados pelos docentes. **Revista Científica e-Locução**, v. 1, n. 24, p. 29, 4 dez. 2023. Disponível em: <https://periodicos.faex.edu.br/index.php/e-Locucacao/article/view/559>. Consulta em: 03 jan. 2025. p. 105-133

LIBÂNEO, José Carlos. Metodologias ativas: a quem servem? nos servem? In: LIBÂNEO, J. C. *et al* (Orgs.). **Didática e formação de professores**: embates com as políticas curriculares neoliberais. Goiânia: Cegraf UFG, 2022, p. 107-119. Disponível em: https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe2_ebook/artigo_10.html

MAIESKI, A.; CASAGRANDE, A. L.; ALONSO, K. M. Educação Híbrida, Educação Digital e os contextos brasileiros: o muito a debater e aprender. **EmRede - Revista de Educação a Distância**, [S. l.], v. 11, 2024. DOI: 10.53628/emrede.v11i.1052. Disponível em: <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/1052>. Acesso em: 25 jul. 2025.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M. dos S.; TELLO, C. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, S.J.; MAINARDES, J (org.). **Políticas educacionais**: questões e dilemas. São Paulo, Cortez, 2011, p.143-172.

MEDEIROS, J. **A reforma do ensino médio**: Estudo crítico da lei no 13.415/2017. Rio de Janeiro, RJ: ePublicar, 2021. *E-book*. Disponível em: <https://www.editorapublicar.com.br/a-reforma-do-ensino-medio-estudo-critico-da-lei-n-13-415-2017>. Acesso em: 02 maio 2024.

MOLL, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 61–74, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.771. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771>. Acesso em: 23 nov. 2023.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4125089/mod_resource/content/1/Roque-Moraes_Analise%20de%20conteudo-1999.pdf. Acesso em: 19 mar. 2024.

MORAN, J.; Educação híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. de M. **Ensino Híbrido**: Personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre, Penso, 2015. p. 27-46.

MORAN, J. Modelos mais flexíveis na Educação Básica. In: SBERGA, A. A.; GUEDES, R. V. **Ensino híbrido e outros saberes**. 1. ed. Brasília, ANEC, 2021. *E-book*. Disponível em: https://anec.org.br/wp-content/uploads/2021/06/2021_06_30_ANEC_coletanea_ens_hibrido_final.pdf. Consulta em: 16 jan. 2025. p. 10-21

Ó, C. F.; SANTOS, C. V.; LORENZI, C. C. B. O conceito de política pública e política educacional: Debates além da legislação. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 27, n. 00, e023071, 2023. e-ISSN: 1519-9029. DOI: <https://doi.org/10.22633/rpge.v27i00.18141>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/18141/17401>. Acesso em: 30 out. 2024.

OLIVEIRA, A. F. Políticas Públicas Educacionais: conceito e contextualização numa perspectiva didática. OLIVEIRA, A. F.; PIZZIO, A.; FRANÇA, J. (org.). In: **Fronteiras da Educação: desigualdades, tecnologias e políticas**. Editora da PUC, Goiás, 2010, páginas 93-99.

OLIVEIRA, M. B. *et al.* O ensino híbrido no Brasil após pandemia do covid-19. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 918–932, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-061. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22597>. Acesso em: 14 jan. 2025.

RUFINO, Luiz Gustavo B. Reformas curriculares no campo educativo: Políticas e práticas educacionais cotidianas e limites da perspectiva aplicacionista. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, v.29, n.135, 2021. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5969>. Acesso em: 22 mai. 2024.

SANTA CATARINA. **Caderno de Orientações para a implementação do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, 2019a.

_____. **Caderno de Orientações para a implementação do Novo Ensino Médio**. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, 2022. 211 p.

_____. **Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense**. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, 2019b. p.473.

_____. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 - disposições gerais**. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, Coan, 2021a. 120 p.

_____. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 2 - formação geral básica**. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, Coan, 2021b. 205 p.

_____. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 3 - portfólio de trilhas de aprofundamento**. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, Coan, 2021c. 337 p.

_____. **Educação Híbrida: Caderno de Orientações da Educação Híbrida para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina**. Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. 1a ed. Florianópolis, 2023a. *E-book*. Disponível em: <https://goo.su/GROqAIK>. Consulta em: 12 abr. 2024.

_____. **Novo ensino médio: componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes: caderno 4 - portfólio dos(as) educadores(as)**. Secretaria de Estado da Educação, 2. ed, Florianópolis, Coan, 2021d. 337 p.

_____. **Orientações da Organização Curricular do Ensino Médio – 2025**. Governo de Santa Catarina, Secretaria de Estado de Educação. 1a ed. Florianópolis, 2025. *E-book*. Disponível em: <https://x.gd/sSaqn>. Consulta em: 20jun. 2025.

_____. **Proposta Curricular de Santa Catarina: formação integral na educação básica**. Secretaria de Estado da Educação, Florianópolis, 2014. 192 p.

_____. Secretaria de Estado da Educação. **Ofício Circular nº 440/SED/DIEN, de 31 de outubro de 2023**. Florianópolis, SC: Secretaria de Estado da Educação, 2023b. Disponível em: . Consulta em: 25 abr. 2024.

SIMÕES, W. O lugar das Ciências Humanas na “reforma” do ensino médio. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 11, n. 20, p. 45–59, 2017. DOI: 10.22420/rde.v11i20.752. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/752>. Acesso em: 10 nov. 2024.

STRAUSS, A.; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. Trad. Luciane de Oliveira da Rocha. 2. ed. Porto Alegre, Artmed, 2008.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem Projeto Político-Pedagógico**. 18 ed. São Paulo, Libertad Editora, 2008.

WILLERS, F. F.; SCHERMA, C.C.As Propostas Do Banco Mundial Para A Escola Pública E Sua Influência Na Política Brasileira (2016-2018). **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 379–404, 29 Mar 2022. Disponível em: <https://periodicos eletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/18986>. Acesso em: 11 nov 2024.