



Instituto Federal Catarinense
Programa de Pós-Graduação em Educação
Campus Camboriú

HÉLIO DE OLIVEIRA DIAS

**IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017 NA REDE ESTADUAL DE
SANTA CATARINA SOBRE O TRABALHO DOCENTE: PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES E ESTUDANTES**

Camboriú

2024

HÉLIO DE OLIVEIRA DIAS

**IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017 NA REDE ESTADUAL DE
SANTA CATARINA SOBRE O TRABALHO DOCENTE: PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES E ESTUDANTES**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense – Campus Camboriú para a obtenção do título de Mestre em Educação

Linha de Pesquisa: Processos Formativos e Políticas Educacionais

Orientador/a: Filomena Lucia Gossler
Rodrigues da Silva, Doutora em Educação

Camboriú

2024

Ficha de identificação da obra

Dias, Hélio de Oliveira.

D541i Impactos da implementação da Lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina sobre o trabalho docente: percepção de professores e estudantes . / Hélio de Oliveira Dias; orientadora . Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da Silva . -- Camboriú, 2024.

147 p.

Dissertação (mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, 2024.

Inclui referências.

1. Trabalho Docente – Santa Catarina. 2. Reforma do Ensino Médio.
I. Silva, Filomena Lúcia Gossler Rodrigues da. II. Instituto Federal Catarinense. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título

CDD: 371.13

Ficha catalográfica elaborada pela bibliotecária

Shyrlei K. Jagielski Benkendorf - CRB 14/662

HÉLIO DE OLIVEIRA DIAS

IMPACTOS DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017 NA REDE ESTADUAL DE
SANTA CATARINA SOBRE O TRABALHO DOCENTE: PERCEPÇÃO DE
PROFESSORES E ESTUDANTES

Esta Dissertação foi julgada adequada para a
obtenção do título de Mestre em Educação e
aprovada em sua forma final pelo curso de
Mestrado em Educação do Instituto Federal
Catarinense – Campus Camboriú.

Camboriú (SC), 17 de dezembro de 2024.

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, Dra.

Orientadora e presidente da banca examinadora
Instituto Federal Catarinense

BANCA EXAMINADORA

autenticação eletrônica na folha de assinaturas Profa.

Luciana Pedrosa Marcassa, Dra.

Universidade Federal de Santa Catarina

autenticação eletrônica na folha de assinaturas Profa.

Liane Vizzotto, Dra.

Instituto Federal Catarinense

autenticação eletrônica na folha de assinaturas

Profa. Solange Aparecida Zotti, Dra. (suplente) Instituto Federal Catarinense



DECLARAÇÃO Nº 31/2024 - CCPGE (11.01.03.47)

(Nº do Protocolo: NÃO PROTOCOLADO)

(Assinado digitalmente em 19/12/2024 17:14)

FILOMENA LUCIA GOSSLER RODRIGUES DA SILVA

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGES/CAM (11.01.03.56)

Matrícula: ###555#6

(Assinado digitalmente em 19/12/2024 20:50)

LIANE VIZZOTTO

PRO-REITOR(A) - TITULAR

PROEN/REIT (11.01.18.91)

Matrícula: ###052#3

1.(ASSINADO DIGITALMENTE EM 20/12/2024 15:39)

(Assinado digitalmente em 20/12/2024 15:41)

SOLANGE APARECIDA ZOTTI

PROFESSOR ENS BASICO TECN TECNOLOGICO

CGE/CON (11.01.04.01.03.02)

Matrícula: ###888#5

LUCIANA PEDROSA MARCASSA

ASSINANTE EXTERNO

CPF: ###.###.968-##

Visualize o documento original em <https://sig.ifc.edu.br/documentos/> informando seu número: **31**,
ano: **2024**, tipo: **DECLARAÇÃO**, data de emissão: **19/12/2024** e o código de verificação: **f0fbf9dd77**

AGRADECIMENTOS

Início meus agradecimentos ao Instituto Federal Catarinense (IFC) Campus Camboriú, em especial aos colegas da turma de mestrado de 2022 e aos professores, com os quais pude compartilhar vivências e aprendizados.

Aos companheiros e camaradas do Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente (MDCA) e Fundação Solidariedade, tanto aos colegas quanto aos usuários dos serviços. Estes foram espaços não só de trabalho, mas de luta e aprendizagens. Em especial a Haidê Venzon (in memoriam) e Roque Grazziola os quais pela prática me ensinara os caminhos da educação popular.

Agradeço ao UNIEDU/FUMDES - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina pela bolsa de estudos a mim concedida que desta forma garantiu minha permanência no mestrado.

A minha família, em especial aos meus filhos Matheus Dias e Valentina Dias, por serem o apoio e suporte nesse processo.

Agradeço também aos meus colegas do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação, Formação de Professores e Processos Educativos (GEPEFOPPE), pelos momentos de partilha e aprendizados.

A E.E.B Dom Afonso Niehues, a direção, ao corpo docente e aos estudantes por contribuírem nessa pesquisa, em especial aos amigos e companheiros, que levo para a vida, Adriane Ribeiro, Rafael Semensi, Laila Lauanda, Marcos Maffisoni e Ana Cristina, vocês foram fundamentais nessa caminhada.

À minha orientadora, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva, por ter me escolhido como orientando e acreditado nesse processo, mesmo quando eu desconfiava que não conseguiria.

A injustiça passeia pelas ruas com passos seguros.
Os dominadores se estabelecem por dez mil anos.
Só a força os garante. Tudo ficará como está.
Nenhuma voz se levanta além da voz dos dominadores.
No mercado da exploração se diz em voz alta:
Agora acaba de começar!
E entre os oprimidos muitos dizem:
Não se realizará jamais o que queremos!
O que ainda vive não diga: jamais! O seguro não. é seguro.
Como está não ficará.
Quando os dominadores falarem falarão também os
dominados.
Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De nós. De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós. Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".
Bertolt Brecht (1898-1956)

RESUMO

Esta dissertação, desenvolvida na linha de pesquisa Processos Formativos e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto Federal Catarinense - Campus Camboriú, tem como objetivo geral analisar os impactos da implementação da Lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina sobre o trabalho docente, a partir da percepção dos professores e estudantes. Como objetivos específicos temos: a) discutir o processo de regulamentação da reforma do Ensino Médio em diálogo com as recentes reformas neoliberais no Estado Brasileiro; b) compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre o trabalho docente; e c) analisar, no contexto da prática, como a regulamentação e os processos de implementação da reforma têm impactado o trabalho docente em Santa Catarina. Metodologicamente, a pesquisa se caracteriza como de abordagem qualitativa, contemplando estudos bibliográficos e pesquisa de campo. Os principais autores que fundamentam esta discussão incluem Mészáros (2002), Laval e Dardot (2016), Marx (2008), Ribeiro (2017, 2023) e Saviani (2011). A pesquisa de campo contemplou a realização de grupos focais com estudantes e professores do ensino médio de uma escola da Rede Estadual de Santa Catarina. Os principais resultados indicam que a reforma, ao promover a flexibilização curricular impactou no trabalho docente, resultando em condições de trabalho mais precárias para os professores e evidenciando a falta de diálogo no processo. Além disso, a pesquisa revela uma relação entre a reforma do Ensino Médio e outras reformas neoliberais, como a Reforma Trabalhista de 2017, que impactaram diretamente a condição de trabalho dos docentes.

Palavras-chave: Reforma do Ensino Médio; Trabalho docente.

ABSTRACT

This dissertation, developed in the Training Processes and Educational Policies line of research of the Postgraduate Program in Education at Catarinense Federal Institute - Campus Camboriú, has the general objective of analyzing the impacts of the implementation of Law 13,415/2017 in the state network of Santa Catarina on teaching work, based on the perception of teachers and students. As specific objectives we have: a) discuss the process of regulating the reform of Secondary Education in dialogue with the recent neoliberal reforms in the Brazilian State; b) understand the impacts of the Secondary Education Reform on teaching work; and c) analyze, in the context of practice, how regulation and reform implementation processes have impacted teaching work in Santa Catarina. Methodologically, the research is characterized as having a qualitative approach, including bibliographic studies and field research. The field research included carrying out focus groups with high school students and teachers from a school in the Santa Catarina State Network. The main results indicate that the reform, by promoting curricular flexibility, impacted teaching work, resulting in conditions of more precarious work for teachers and highlighting the lack of dialogue in the process. Furthermore, the research reveals a relationship between the Secondary School reform and other neoliberal reforms, such as the 2017 Labor Reform, which directly impacted the working conditions of teachers.

Keywords: High School Reform; Teaching work. Teachers and Students.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Descritores utilizados para levantamento de trabalhos relacionados com a temática desta pesquisa.	29
Quadro 2: Trabalhos selecionados para o estudo	30
Quadro 3 – Componentes curriculares eletivos:	62
Quadro 4: Trilhas de aprofundamento	64

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Matriz A 31 do Novo Ensino Médio	67
Figura 2: Matriz B 35 do Novo Ensino Médio	68
Figura 3: Matriz C 44 do Novo Ensino Médio	69
Figura 4: Matriz curricular 31 aulas propedêutico – 2024	71

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Distribuição dos estudantes conforme os turnos em 2023	75
Tabela 2: Distribuição dos estudantes conforme os turnos em 2024	76
Tabela 3: comparativo de carga horária entre as diferentes matrizes	85

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACT	Admitido em Caráter Temporário
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CBTCEM	Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio
CCE	Componente Curricular Eletivo
CUT	Central Única dos Trabalhadores
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
EUA	Estados Unidos da América
FGB	Formação Geral Básica
FIESC	Federação da Indústria do Estado de Santa Catarina
GEPPEFOPE	Grupo de Estudos e Pesquisas Processos Educativos, Formação de Professores e Políticas Educacionais
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFC	Instituto Federal Catarinense
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MDCA	Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente
MP	Medida Provisória
MSCPE	Movimento Santa Catarina pela Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NEM	Novo Ensino Médio

PJ	Pastoral da Juventude
PL	Projeto de Lei
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PSOL	Partido Socialismo e Liberdade
PT	Partido dos Trabalhadores
RS	Rio Grande do Sul
SC	Santa Catarina
SED/SC	Secretaria de Educação de Santa Catarina
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SISGESC	Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina
UEMS	Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNISUL	Universidade do Sul de Santa Catarina
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	13
1.2 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA TEMÁTICA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE?	23
1.3 ESTRUTURA DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO	38
2. AS MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA A PARTIR DA LEI 13.415/2017: REFORMA OU CONTRARREFORMA?	40
2.1 LEI 13.415/2017: DA IMPOSIÇÃO à LEGALIZAÇÃO, UMA REFORMA CONTRA A EDUCAÇÃO.....	42
2.2 - IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA	49
2.3 O DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS.....	53
3. IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DECENTE NO COTIDIANO ESCOLAR.....	71
3.1 Caracterização da unidade escolar e o percurso de implementação do NEM.....	71
3.2 COMPARANDO A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARA O ANO DE 2024 EM CONTRASTE SOM A LEI 13.415/2017 E A MUDANÇA PROPOSTA PELA LEI 14.945/2024	79
3.3 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE	84
3.4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE	92
4. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO	106

4.1. O TRABALHO COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS E DO..	107
4.2 O TRABALHO DOCENTE E AS REFORMAS NEOLIBERAIS.....	108
4.2. A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: AMPLIAÇÃO DA BUROCRATIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE	114
5. considerações FINAIS	119
REFERÊNCIAS	124
6. APÊNDICES	130
6.1 APÊNDICE A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES	130
6.2 APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS COM OS PROFESSORES	132
6.3 APÊNDICE C – MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PESQUISA.....	134
6.4 APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO - TCLE.....	144
6.5 APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA.....	147

2. INTRODUÇÃO

Quem se atreve a dizer: jamais?
De quem depende a continuação desse domínio?
De quem depende a sua destruição?
Igualmente de nós.
Os caídos que se levantem!
Os que estão perdidos que lutem!
Quem reconhece a situação como pode calar-se?
Os vencidos de agora serão os vencedores de amanhã.
E o "hoje" nascerá do "jamais".
Bertolt Brecht (1898-1956)

Como ponto de partida para a escrita desta dissertação, gostaria de trazer um pouco de minha trajetória até chegar ao problema de pesquisa, uma vez que, os caminhos que percorri dizem muito de minha perspectiva e minhas escolhas metodológicas.

Nasci e cresci no Bairro Partenon, zona leste de Porto Alegre - RS. Lá fui criado pelos meus avós, onde cedo comecei a ouvir histórias sobre política e a difícil vida dos trabalhadores, pois meu avô havia sido militante sindical entre as décadas de 1970 e 1980. Estas histórias que cresci escutando foram permeando meu imaginário. O fato de ter nascido no Bairro Partenon não se restringiu apenas a um espaço geográfico, já que foi nesta comunidade que dei meus primeiros passos de vida e de militância.

Filho de pais de trabalhadores do setor de serviços, por diferentes questões, tais como financeiras, de moradia e outras, meus pais me deixaram sob os cuidados de meus avós. A estes até hoje tenho uma relação paternal e maternal. Muito cedo, aos 13 anos, comecei a participar do grupo de jovens da Pastoral da Juventude (PJ) de minha comunidade. Com o passar do tempo, essa militância se ampliou para outros campos políticos e sociais. Em 2001, participei do grupo que iniciou o processo de construção da Primeira Conferência Municipal de Juventude de Porto Alegre. Este foi um momento muito importante, em que me aproximei das discussões de juventude e comecei a fazer parte da então recém-criada Assessoria de Juventude da Coordenação de Direitos Humanos da Prefeitura de Porto Alegre.

Uma das principais conquistas deste período, foi termos constituído um fórum permanente de discussão e proposição sobre as temáticas da juventude na cidade de Porto Alegre. Esse processo de amadurecimento na militância é ponto fundamental para hoje realizar este estudo, sob uma perspectiva crítica.

Minha trajetória acadêmica não se deu inicialmente pelos cursos de licenciatura. Este foi um período de tomadas de decisão muito relevante, tanto em minha vida pessoal, profissional e acadêmica que veio com o passar do tempo, já que em decorrência das minhas vivências, optei inicialmente por prestar vestibular para o curso de Serviço Social na Universidade Luterana do Brasil, em 2002. Este foi o último ano do governo Fernando Henrique Cardoso, período em que a oferta de cursos nas universidades públicas ainda era muito restrita, assim como a destinação de bolsas nas universidades privadas. Fiz a opção de ingressar no curso de Serviço Social, pois percebia nesta área um diálogo alinhado com minha trajetória política e social.

No ano de 2005, comecei a trabalhar na Escola La Salle Esmeralda, localizada na divisa dos bairros Agronomia e Lomba do Pinheiro em Porto Alegre. Esta escola fazia parte de um projeto, que abrangia escolas localizadas na periferia de algumas cidades de alcance da Rede La Salle. Como base teórica para o desenvolvimento do trabalho nesta escola, o principal referencial era Paulo Freire, especialmente para fundamentar a constituição de grupos de estudantes que debatessem e pensassem sobre o seu papel na escola, como e agentes transformadores da realidade na comunidade em que viviam.

Importante destacar que o conceito de protagonismo juvenil neste período se diferencia do proposto pela BNCC e pela Lei 13.415/2017 (Brasil, 2017), alcançando uma perspectiva coletiva das diferentes dimensões da vida. Quanto à concepção de protagonismo juvenil presente na BNCC, Silva (2023) destaca que seu foco é realçar o potencial de realizar escolhas individuais. Em contrapartida, em Freire (2008), o protagonismo implica em atuar conscientemente sobre sua própria aprendizagem, mas também no processo de transformação social. Os estudantes devem se tornar sujeitos críticos e atuantes, capazes de analisar a realidade em que estão inseridos, identificar problemas e buscar soluções coletivas. A autonomia, neste caso, está relacionada à capacidade do agir consciente e responsável.

Este processo como formador e educador fez com que eu repensasse minha escolha pelo Serviço Social. Este foi um curso que abriu minha visão de mundo e forneceu elementos para desenvolver bases mais sólidas para/na minha vida. Porém, cada vez mais percebia que estava me constituindo mais como um educador que como um assistente social.

Em 2004, ingressei em um grupo de estudo, coordenado por docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e constituído por representantes de movimentos sociais, constituído por representantes do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST, Via Campesina, Movimento dos trabalhadores Desempregados, Partido dos Trabalhadores – PT, Partido Socialismo e Liberdade – PSOL, entre outros. A participação nesse grupo de estudo tinha como finalidade aprofundar os estudos na obra “Para Além do Capital”, de autoria de István Mészáros.

Em decorrência deste processo, em 2008 decidi prestar vestibular mais uma vez; agora para o curso de licenciatura em Filosofia. Mais uma vez tive que optar por estudar em uma instituição privada, pois nesse período o curso de Filosofia na UFRGS era oferecido exclusivamente durante o dia, o que inviabilizava a conciliação entre trabalho e estudo, problemática que ainda hoje afeta os jovens brasileiros, particularmente do Ensino Médio, como veremos mais adiante. Durante a graduação em Filosofia fui (re)descobrimo afinidades teóricas por meio de leituras e contato com diferentes visões de mundo, a partir do interesse de diferentes movimentos sociais. No mesmo ano que iniciei a faculdade de Filosofia, também comecei a trabalhar no Movimento pelos Direitos da Criança e do Adolescente em Porto Alegre – MDCA, uma Organização da Sociedade Civil que há mais de 20 anos está presente no Bairro Partenon.

Por questão de afinidade fui cada vez mais me apropriando das discussões sobre os direitos da criança e do adolescente realizadas no MDCA. Paralelo a isso, no curso de Filosofia fui direcionando meus estudos para temática sobre as relações entre liberdade, direitos e responsabilidades. Entre meus principais anseios nesse período, estava refletir sobre a relação entre direitos e responsabilidades nos processos educativos, tendo por base a construção de uma educação como direito, voltada à constituição da autonomia dos educandos.

No campo de atuação profissional é importante citar outros dois espaços, anteriores ao meu retorno ao trabalho junto à educação básica. Primeiro, o trabalho junto

ao Instituto Integra – RS, ligado à Central Única dos Trabalhadores (CUT), responsável por trabalhar com a formação integral de metalúrgicos. Esta atuação se deu tanto como professor de Cidadania e direitos humanos no Curso de Soldagem, como na elaboração e escrita de materiais didáticos cursos ofertados aos trabalhadores da categoria.

Outra experiência que cabe ressaltar foi o trabalho como técnico social e coordenação de projetos do Programa “Somos Todos Porto Alegre”, que possuía o propósito de formar e articular cooperativas de catadores de materiais recicláveis na Cidade. Este trabalho foi desenvolvido junto da Fundação Solidariedade. O trabalho desenvolvido desde o início foi constituído por um processo de Pesquisa Ação, envolvendo a equipe de trabalho, trabalhadores e trabalhadoras da reciclagem, bem como suas comunidades. Posso dizer que este foi o trabalho mais alinhado com a perspectiva freiriana que já realizei.

Em 2017 me mudei para a cidade de Itapema, litoral de Santa Catarina. Com essa mudança me deparei com uma dificuldade profissional importante, pois no Rio Grande do Sul, minha atuação profissional se dava sobretudo com educação popular e social, realidade quase inexistente neste novo contexto geográfico.

Como alternativa e oportunidade profissional, prestei concurso para o magistério público estadual de Santa Catarina, no qual me efetivei no ano de 2020. Dez anos após minha formação inicial em Filosofia estava voltando para sala de aula da educação básica como professor. Nesses dez anos, entre a conclusão do curso de Filosofia e o início de trabalho na rede estadual de Santa Catarina, segui atuando como educador, principalmente com formação de professores e de educadores sociais, com foco nos direitos das crianças, adolescentes e jovens, tanto na rede municipal de Porto Alegre, rede estadual do Rio Grande do Sul e instituições de assistência social

Este reencontro com o ensino médio na educação básica veio em um momento de mudanças conjunturais que impactaram fortemente os jovens em várias dimensões da vida humana. Logo em 2020 entramos em uma pandemia mundial (Covid19), que nos impeliram a desenvolver atividades de educação não presencial, ou remotas, que perdurou durante todo este ano. Em 2021, as escolas se organizaram com um ensino híbrido, em que os estudantes se revezavam entre atividades presenciais e não presenciais, ou seja, entre o que a rede estadual de Santa Catarina convencionou chamar de tempo casa e tempo

escola. Porém, a maior mudança veio em 2022, como a implementação da Lei 13.415/2017, que chamamos de contrarreforma do Novo Ensino Médio, por entendermos que a mesma apresenta um conjunto de aspectos que se alinham a uma perspectiva que impede o avanço de uma concepção emancipadora de formação dos jovens. Iniciada nos primeiros dias do governo de Michel Temer em 2016, por meio da medida provisória 746/2016 (Brasil, 2016), esta contrarreforma foi levada a cabo pelo governo Bolsonaro entre os anos de 2018 e 2022 e pelo governo do estado de Santa Catarina, sem trégua durante a Pandemia do Covid19, que me arrisco a dizer, pode ter inclusive corroborado para que não ocorressem diálogos críticos sobre esta política educacional.

Diante de tantas mudanças, senti-me instigado a participar do processo seletivo para ingresso no Mestrado em Educação do Instituto Federal Catarinense, Campus Camboriú. Voltar aos bancos acadêmicos depois de tanto tempo foi e tem sido um grande desafio, porém necessário para o enfrentamento dos dilemas da prática profissional e da atual conjuntura.

O ano de 2022 foi marcado também pela culminância do processo de implementação da contrarreforma do Ensino Médio em todas as escolas da rede estadual de Santa Catarina, sendo obrigatória a sua implementação em todas as escolas de ensino médio do país, conforme prevê a Lei 13.415 de fevereiro de 2017. Legislação esta que alterou significativamente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96 (Brasil, 1996), especialmente no que diz respeito à carga horária e organização curricular do Ensino Médio brasileiro, que vem impactando não somente a formação dos estudantes, mas também a formação e o trabalho docente.

Passados cinco anos da publicação da Lei 13.415/2017, o Estado de Santa Catarina, após uma experiência de sua implementação em 120 escolas-piloto, estendeu para todas as escolas públicas da rede estadual a oferta do “Novo Ensino Médio”, mesmo sem termos as condições materiais concretas para tal universalização, conforme pude vivenciar cotidianamente em meu trabalho e nos estudos desenvolvidos nesta dissertação.

Considerando este contexto, em diálogo com os colegas que participam do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação, Formação de Professores e Políticas Educacionais do Instituto Federal Catarinense (GEPEFOPPE-IFC), entendemos que as pesquisas que possam produzir conhecimentos acerca dos desdobramentos da implementação da Lei n. 13.415/2017 nas escolas da rede estadual catarinense, são essenciais neste momento

histórico. Isso porque, não só permitem socializar as experiências em curso e seus impactos sobre o trabalho docente, mas também podem servir de subsídio para avaliação desta política pelas equipes gestoras das escolas e dos sistemas de ensino. Foi/é a partir dessa compreensão que nos propusemos durante a realização da pesquisa responder ou refletir sobre a seguinte problemática nesta pesquisa: quais os impactos da implementação da Lei n. 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina, sobre o trabalho docente, a partir da percepção dos professores e estudantes do ensino médio?

Para responder a esta problemática definimos como objetivo geral desta pesquisa: analisar os impactos da implementação da Lei n. 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina sobre o trabalho docente, a partir da percepção dos professores e estudantes do ensino médio. Visando alcançar este objetivo geral, elegemos os seguintes objetivos específicos: a) Discutir o processo de regulamentação da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina em diálogo com as recentes reformas neoliberais do estado brasileiro; b) Compreender os impactos da reforma do Ensino Médio sobre o trabalho docente; c) Analisar, no contexto da prática, como a regulamentação e os processos de implementação da reforma do Ensino Médio tem impactado o trabalho docente em Santa Catarina, a partir da escuta de estudantes e professores que atuam em uma escola da rede estadual de ensino.

Nossa hipótese é de que a implementação da Lei n. 13.415/2017, na rede estadual de Santa Catarina, produz impactos significativos sobre o trabalho docente que vão desde a precarização das condições de trabalho, a produção de um sentimento de desprofissionalização e deslegitimação política da sua prática, que pode ser observada, inclusive, pelos estudantes.

Desta forma para o alcance desses objetivos, estabelecemos procedimentos metodológicos que julgamos ser os mais adequados para obter o êxito da investigação.

1.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Considerando que os objetivos de uma pesquisa são determinantes para definirmos o percurso metodológico dela, assumimos nesta dissertação uma abordagem qualitativa interpretativa, que nos forneceu os elementos necessários para o desenvolvimento do estudo. Segundo Stake (2011), as pesquisas qualitativas interpretativas:

[...] exigem interpretações e, na realidade, o comportamento humano exige interpretações a cada minuto. Mas a pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e da redefinição dos observadores sobre os significados daquilo que veem e ouvem. (Stake, 2011, p. 46)

A pesquisa qualitativa foi realizada contemplando pesquisa bibliográfica e grupos focais, uma vez que essa abordagem exige que os pesquisadores estabeleçam relações comunicativas significativas com os sujeitos da investigação. Essa interação é fundamental para a construção de um entendimento mais profundo dos fenômenos estudados, permitindo que os pesquisadores se insiram no contexto da pesquisa e compreendam as dinâmicas sociais e educacionais em jogo. Para fundamentar essa abordagem, foram utilizados textos de referência que discutem a importância da pesquisa qualitativa, como Stake (2011) e Thiollent (2011), que enfatizam a necessidade de identificação com os valores e comportamentos dos grupos investigados.

Além disso, o desenvolvimento do grupo focal, conforme mencionado no texto, foi uma estratégia importante para a coleta de dados, permitindo que as vozes dos participantes fossem ouvidas e analisadas em um ambiente colaborativo. Essa metodologia possibilitou a apreensão das percepções e experiências dos professores e estudantes, enriquecendo a análise dos impactos da implementação da Lei 13.415/2017 sobre o trabalho docente. Essa metodologia, permitiu—nos estabelecer

[...] relações comunicativas com pessoas ou grupo da situação investigada com o intuito de serem mais bem aceitos. Nesse caso, a participação é sobretudo participação dos pesquisadores e consiste em aparente identificação com os valores e os comportamentos que são necessários para sua aceitação pelo grupo considerado (Thiollent, 2011, p. 21).

Para viabilizar a pesquisa com os estudantes e professores, tramitamos o projeto de pesquisa no Comitê de Ética em Pesquisa, que foi aprovado sob número do processo 124768/2022 e parecer de número 5.872.773. Realizamos a inserção no campo de pesquisa, que foi uma escola da rede Estadual de Santa Catarina, localizada na Cidade de Itajaí e teve como propósito produzir os dados necessários para compreender, no contexto da prática, os impactos da implementação da Lei n. 13.415/2017 sobre o trabalho docente em nosso estado, a partir do olhar dos professores e estudantes.

1.1.2 Os sujeitos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados

Para a realização deste estudo dialogamos com dois grupos de sujeitos. O primeiro grupo de professores, visando identificar suas percepções sobre os impactos da

implementação da lei 13.415/2017 no trabalho docente. 22 professores participaram do grupo focal, ocorrido em dois momentos, primeiramente no início do primeiro semestre de 2024, posteriormente ao final do primeiro semestre do mesmo ano, durante a parada pedagógica realizada no recesso escolar.

O segundo grupo foi composto por estudantes do segundo e terceiro ano do ensino médio diurno e noturno, para compreender como estes estão percebendo o impacto desta reforma sobre o trabalho docente no estado de Santa Catarina.

Em que pese às técnicas e instrumentos de coleta de dados da pesquisa de campo junto aos estudantes e professores, optamos pela realização de grupos focais com estudantes do ensino médio, matriculados nos segundos e terceiros anos (devidamente autorizados pelos seus responsáveis em Termos de Consentimento Livre Esclarecido acerca da pesquisa).

Segundo Gondim (2003, p. 150), “os grupos focais são uma técnica qualitativa que permite explorar as percepções e experiências de um grupo específico, favorecendo discussões e reflexões coletivas”. Esta abordagem metodológica se destaca por sua capacidade de gerar percepções profundas e ricas sobre determinado tema, ao permitir a interação entre os participantes e a emergência de discussões e reflexões coletivas.

No contexto desta pesquisa sobre a implementação do novo ensino médio nas escolas estaduais de Santa Catarina, os grupos focais desempenharam um papel fundamental na coleta de dados junto aos estudantes e docentes nesse processo de implementação na unidade escolar escolhida. Por meio desses encontros grupais, foi possível não apenas captar as percepções individuais dos participantes, mas também observar as dinâmicas de interação, os conflitos e consensos presentes no grupo, bem como as diferentes perspectivas e discursos que emergiram durante as discussões.

A escolha por realizar grupos focais nesta pesquisa se justifica pelo motivo de esta implementação impactar coletivamente estes diferentes grupos. Ao reunir os participantes em um ambiente propício à troca de ideias e experiências também se observou a construção de um conhecimento compartilhado, enriquecido pela diversidade de vozes e vivências presentes nos grupos.

Além disso, os grupos focais permitiram uma abordagem mais dinâmica e interativa na coleta de dados, favorecendo a qualificação dos dados produzidos e permitindo a realização de profundidade das análises e a identificação de padrões discursivos, assim como incoerências e complexidades nas percepções dos estudantes e dos professores em relação à reforma do ensino médio. Através desses encontros, foi possível não apenas obter informações relevantes para a pesquisa, mas também promover um espaço de escuta e diálogo, valorizando as vozes e experiências dos participantes.

Dessa forma, os grupos focais, se configuraram como uma estratégia metodológica eficaz e enriquecedora para a pesquisa em questão, contribuindo para a compreensão mais aprofundada das vivências e resistências dos jovens envolvidos nas ocupações escolares, e para a construção de um conhecimento reflexivo e contextualizado sobre as dinâmicas políticas e educacionais em análise.

O primeiro grupo focal ocorreu no início do segundo semestre de 2023, com 14 estudantes de oito turmas do segundo ano desta etapa de ensino pertencentes a sete turmas do período integral e uma do noturno. A opção pelo segundo ano se justifica em razão de que neste ano há a maior redução das aulas da Base Nacional Comum Curricular, bem como é o período em que tem o início das trilhas de aprofundamento. Para sua realização do grupo focal fizemos o convite para os estudantes das turmas participarem deste momento, inicialmente pensado para ser realizado em dois momentos: o primeiro para o mês de agosto de 2023 e o segundo encontro para o final do mesmo ano. Contudo, tendo em vista as dinâmicas da escola e uma nova mudança no currículo do Ensino Médio já no início de 2024, anunciada aos gestores escolares no final do segundo semestre de 2023, optamos por realizar o segundo grupo focal com os estudantes no final do segundo semestre de 2024. A escolha de realizar dois grupos focais com os estudantes ao longo desse período foi fundamental para aprofundar a compreensão das experiências e percepções dos jovens em relação as implicações da reforma do Ensino Médio sobre o trabalho docente. O primeiro grupo focal, realizado em agosto de 2023, permitiu que os estudantes compartilhassem suas vivências iniciais e as primeiras impressões sobre as mudanças curriculares. Já o segundo grupo, desenvolvido no final do segundo semestre de 2024, foi planejado para compreender com mais profundidade as percepções dos estudantes sobre o trabalho docente após um ano de implementação do novo ensino médio.

Quanto aos professores, optamos igualmente pela realização de dois grupos focais, permitindo diálogos significativos. A primeira rodada de discussões foi realizada

em março de 2024, com a participação de 15 professores. Este primeiro encontro visa captar as percepções iniciais dos docentes sobre a implementação do Novo Ensino Médio. O segundo grupo focal aconteceu em julho de 2024 e contou com a participação de 18 professores. Essa escolha de realizar o segundo encontro no final do semestre letivo possibilitou a reflexão sobre as experiências acumuladas ao longo do ano. Além disso, ao reunir o mesmo grupo de professores em um segundo momento, garantiu uma continuidade nas discussões, o que é especialmente importante, considerando que muitos docentes são contratados temporariamente. Essa abordagem não apenas favoreceu a estabilidade dos participantes, mas também enriqueceu a coleta de dados.

1.1.2. Fundamentos teóricos da pesquisa

A fundamentação teórica desempenha um papel crucial na pesquisa científica, fornecendo os alicerces conceituais e metodológicos necessários para a investigação de fenômenos investigados. Neste estudo adotamos o materialismo histórico e dialético como base teórica para análise. A escolha de uma abordagem dialética na pesquisa permite uma compreensão mais profunda das relações sociais e econômicas presentes no contexto educacional.

Marx (2011) ressalta a importância da dialética como método de análise crítica, enfatizando a necessidade de compreender a essência dos objetos de estudo. Nesse sentido, a abordagem dialética permite uma análise aprofundada das contradições e discursos ocultos presentes no objeto de pesquisa, contribuindo para uma investigação mais abrangente e crítica. A dialética, ao considerar a interconexão e a transformação constante dos fenômenos, possibilita uma compreensão mais ampla e dinâmica da realidade social.

O materialismo dialético, como base teórica na pesquisa científica, oferece uma perspectiva crítica e histórica que permite analisar as relações sociais e econômicas em sua totalidade. Segundo Marx (2013), o método dialético busca compreender o ser em sua totalidade e processualidade, destacando a importância de considerar as relações de produção como determinantes da estrutura econômica e da superestrutura jurídica e política da sociedade. Dessa forma, o materialismo dialético proporciona uma base sólida

para a análise crítica das dinâmicas sociais e econômicas presentes na educação no estado de Santa Catarina e que impactam nas/sobre as políticas educacionais. A dialética, ao considerar a totalidade e a transformação constante dos objetos de estudo, permite uma compreensão mais abrangente e dinâmica da realidade, contribuindo para a produção de conhecimento significativo e relevante.

Apresentada as motivações, a problemática, os objetivos, a hipótese e a metodologia que utilizamos para o desenvolvimento da pesquisa, consideramos relevante demonstrar a relevância do estudo realizado e sua contribuição para o campo, a partir da realização de um mapeamento da produção acadêmica acerca da temática investigada.

1.2 MAPEAMENTO DA PRODUÇÃO ACADÊMICA ACERCA DA TEMÁTICA: O QUE DIZEM OS ESTUDOS SOBRE A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E OS IMPACTOS SOBRE O TRABALHO DOCENTE?

A realização do mapeamento da produção acadêmica acerca da temática Reforma do Ensino Médio e Trabalho Docente, objetivou mapear teses e dissertações que estejam relacionadas ao objeto deste estudo, a fim de conhecer a produção teórica já existente e que avanços nossa investigação poderá realizar no sentido de contribuir para a produção do conhecimento científico da área das políticas educacionais da etapa final da educação básica e seus impactos sobre o trabalho docente. Assim, além de contribuir para meu desenvolvimento profissional como trabalhador da educação, a pesquisa poderá oferecer uma contribuição social no que diz respeito à produção do conhecimento no campo educacional e talvez oferecer subsídios para a avaliação do Novo Ensino Médio aos gestores catarinenses.

Metodologicamente, este mapeamento da produção acadêmica se restringiu às fontes primárias, ou seja, a busca de teses e dissertações disponibilizadas nos seguintes repositórios: portal do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O recorte temporal para a elaboração deste estado do conhecimento abrange os anos de 2017 a 2022, tendo em vista que a referida lei foi promulgada em fevereiro de 2017. A área do conhecimento e área de concentração se restringiu a “EDUCAÇÃO” em razão do projeto estar concentrado nesta área.

Os descritores utilizados foram: “REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “JUVENTUDES” AND “TRABALHO DOCENTE”. Com tais descritores foram encontrados 5 trabalhos. Além desse descritor, realizamos outras duas combinações de descritores para mapeamento dos estudos, a saber: “REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “JUVENTUDES”, com 50 trabalhos resultados encontrados e “REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “TRABALHO DOCENTE” chegando este a 144 publicações. Também fizemos uma variação destes descritores trocando o termo reforma do ensino médio por “lei 13.415/2017”. Esta variação obteve os seguintes resultados preliminares: “LEI 13.415/2017” AND “JUVENTUDES” AND “TRABALHO DOCENTE”, com apenas 1 trabalho; “LEI 13.415/2017” AND “JUVENTUDES” com 14 trabalhos e “LEI 13.415/2017” AND “TRABALHO DOCENTE” com 35 trabalhos. Observamos que muitos destes trabalhos se repetiram entre uma plataforma e outra.

A escolha pelos descritores utilizados neste mapeamento da produção acadêmica teve como referência os objetivos desta pesquisa que, conforme já exposto anteriormente, tem como preocupação central “analisar os impactos da implementação da lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina sobre o trabalho docente, a partir da percepção dos professores e estudantes”. Dito isto, no quadro 1 podemos observar os descritores e a quantidade de trabalhos levantados, conforme descrito acima.

Quadro 1 - Descritores utilizados para levantamento de trabalhos relacionados com a temática desta pesquisa.

DESCRITORES	TRABALHOS ENCONTRADOS	TRABALHOS SELECIONADOS
“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “JUVENTUDES” AND “TRABALHO DOCENTE”	5	1
“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “JUVENTUDES”	50	2
“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “TRABALHO DOCENTE”	144	3
“LEI 13.415/2017” AND “JUVENTUDES” AND “TRABALHO DOCENTE”	1	0
“LEI 13.415/2017” AND “JUVENTUDES”	14	0
“LEI 13.415/2017” AND “TRABALHO DOCENTE”	35	2

Fonte: Quadro elaborado pelo autor tendo por base os bancos de dados da Capes e do Ibiict

A partir deste levantamento, para a seleção dos trabalhos utilizados em nosso mapeamento da produção teórica, realizamos a leitura dos resumos das teses e dissertações para refinar a busca e eleger os estudos que possuísem uma relação mais direta com a nossa pesquisa. Assim, partindo da leitura dos resumos e dos objetivos de pesquisa das teses e dissertações encontradas, selecionamos 7 trabalhos, destes cinco são dissertações de mestrado e uma tese de doutorado.

Quadro 2: Trabalhos selecionados para o estudo

Nº	AUTOR	TÍTULO	NÍVEL	ORIENTADOR(A)/ INSTITUIÇÃO	DESCRIPTOR
01	Susiane Maria Nascimento Da Rocha Tavares	Sentidos que os jovens estudantes do ensino médio de rio branco atribuem à escola	Dissertação	Prof. ^a Dr. ^a Elizabeth Miranda de Lima / UFAC	“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “JUVENTUDES” AND “TRABALHO DOCENTE”
02	Heyde Ferreira Gomes	O novo ensino médio na rede pública estadual de ensino de minas gerais: um estudo da implementação do tempo integral e integrado	Dissertação	Profa. Dra. Suzana dos Santos Gomes / UFMG	“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “JUVENTUDES”
03	Rita De Cassia Ribeiro Benites	Juventudes em transição: a proposta de ensino médio integral em mato grosso do Sul (2017-2021)	Dissertação	Prof. ^a Dra. Bartolina Ramalho Catanante / UEMS	“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “JUVENTUDES”
04	Fernanda Gall Centa	Autonomia docente no novo ensino médio: possibilidades e constrangimentos no contexto do RS	Tese	Prof. Dr. Eduardo Adolfo Terrazzan / UFSM	“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “TRABALHO DOCENTE”
05	Paula Roberta Coutinho Rodrigues	A reforma do ensino médio: análise crítica acerca da elaboração e implementação da base nacional	Dissertação	Profa. Dra. Ednólia Lima Portela / UFMA	“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “TRABALHO DOCENTE”

		comum curricular no estado do maranhão			
06	Antonio Iatanilton Damasceno De Franca	Valorização dos professores do ensino médio em alagoas e Pernambuco: limites da lei 13.415/2017	Dissertação	Prof. Dr. Gilvan Luiz Machado Costa/ UNISUL	“REFORMA DO ENSINO MÉDIO” AND “TRABALHO DOCENTE”
07	<u>Paulo Érico Pontes Cardoso</u>	Crítica à contrarreforma do ensino médio (lei 13.415)	Dissertação	Prof. Dr ^a . Antonia Rozimar Machado e Rocha / UFC	“LEI 13.415/2017” AND “TRABALHO DOCENTE”

Fonte: Elaborado pelo autor tendo por base os bancos de dados da Capes e do Ibiict

Para a seleção dos trabalhos listados no quadro 2, foram considerados os com mais aderência para nosso estudo. A identificação de poucos trabalhos publicados acerca da temática, já demonstra a relevância desta dissertação. Após o mapeamento da produção, realizamos a leitura dos resumos, das palavras-chaves, da metodologia e dos resultados obtidos, para averiguar os possíveis diálogos que podemos realizar entre essas pesquisas e está dissertação. Os trabalhos selecionados contribuíram para a escrita deste texto, sobretudo na medida que apontam caminhos já trilhados para compreender de que forma a reforma do ensino médio impacta no trabalho docente, e terão papel importante na análise dos dados que coletamos na pesquisa.

No trabalho intitulado "Sentidos que os jovens estudantes do ensino médio de Rio Branco atribuem à escola", Susiane Maria Nascimento da Rocha Tavares investiga as percepções dos estudantes sobre a escola e, indiretamente, os impactos da reforma do Ensino Médio no trabalho docente. A relevância deste estudo se destaca na necessidade de compreender como as mudanças estruturais e curriculares promovidas pela Lei nº 13.415/2017 afetam não apenas a formação dos alunos, mas também a prática pedagógica dos educadores, que são fundamentais na implementação dessas diretrizes.

Segundo a pesquisadora, o processo de proletarização do trabalho docente a partir da reforma do ensino médio. Tal processo, segundo a autora, se constitui em um fator central para a fragilização da autonomia docente. Este processo, engendrado pela reforma,

vai paulatinamente transformando o professor em um simples executor de tarefas, resultando em um processo de terceirização dos saberes e da burocratização do trabalho. Neste contexto, a pesquisadora cita Contreras (2002) que afirma que:

[...] a proletarização se refere à dificuldade ou impossibilidade de o professor refletir sobre sua prática docente, ou seja, “o trabalhador passa a ser um mero executor de tarefas sobre as quais não decide” (p. 35). Ainda dentro desse processo de proletarização, o professor perde sua qualificação, isto é, perde os “[...] conhecimentos e habilidades para planejar, compreender e agir sobre a produção.” (p. 35). Por fim, a proletarização leva o professor a perder “[...] o controle sobre o seu próprio trabalho, ao ficar submetido ao controle e às decisões do capital, perdendo a capacidade de resistência.” (p. 35).

Além disso, a autora destaca que há um processo de fragilização da autonomia do trabalho docente que se dá em pelo menos de três aspectos: primeiramente a baixa remuneração do professor, fazendo com que este tenha que trabalhar em carga horária extensa; em segundo lugar, pela falta de espaços para socialização das suas práticas de trabalho, e, por fim, um terceiro aspecto, que é o enfraquecimento e a derrocada dos sindicatos como espaço de organização da classe trabalhadora.

A metodologia utilizada por Tavares é de natureza qualitativa, caracterizando-se pela aplicação de questionários a oitenta jovens estudantes do Ensino Médio e pela formação de grupos focais com vinte e dois alunos de duas escolas selecionadas. Essa abordagem permite uma análise aprofundada das percepções dos estudantes, que, segundo a autora, "gostam da escola, conhecem o papel dela, mas não o compreendem, têm noção superficial sobre o que é currículo, prática pedagógica e avaliação". Essa constatação é crucial para entender o contexto em que os docentes atuam, uma vez que a falta de compreensão dos alunos sobre o currículo e a prática pedagógica pode refletir diretamente na forma como os professores desenvolvem suas atividades.

Os principais resultados da pesquisa revelam uma percepção limitada e contraditória dos jovens em relação à reforma do Ensino Médio. Os estudantes expressam preocupações sobre a qualidade da formação que a escola lhes proporciona, afirmando que "seria interessante que a escola promovesse uma palestra informando tudo sobre o Novo Ensino Médio, pra gente conhecer melhor e não ficar pegando informação errada". Essa demanda por informação e clareza sobre as mudanças curriculares indica uma lacuna na comunicação entre a escola e os alunos, o que pode impactar a eficácia do trabalho docente.

As discussões que emergem deste estudo ressaltam a importância de um diálogo contínuo entre as políticas educacionais e a realidade das salas de aula. Tavares enfatiza que "a percepção que têm sobre a atual reforma do Ensino Médio é limitada e contraditória", o que sugere que os professores enfrentam desafios significativos ao tentar implementar as novas diretrizes sem o devido suporte e compreensão por parte dos alunos. Assim, é fundamental que as instituições educacionais promovam espaços de formação continuada para os docentes, além de estratégias de comunicação que esclareçam as mudanças e suas implicações.

O trabalho de Susiane Maria Nascimento da Rocha Tavares contribui para a reflexão crítica sobre os impactos da reforma do Ensino Médio no trabalho docente, evidenciando a necessidade de considerar as vozes dos estudantes e dos educadores na construção de um ensino de qualidade. A pesquisa aponta para a urgência de um olhar atento às especificidades do contexto educacional brasileiro, visando não apenas a implementação das diretrizes da reforma, mas também a valorização do trabalho docente e a promoção de um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem significativa dos estudantes.

O estudo de Heyde Ferreira Gomes, intitulado "O Novo Ensino Médio na Rede Pública Estadual de Ensino de Minas Gerais: Um Estudo da Implementação do Tempo Integral e Integrado", apresenta uma análise aprofundada das transformações ocorridas no Ensino Médio brasileiro, especialmente no contexto da reforma educacional implementada pela Lei nº 13.415/2017. A relevância deste trabalho reside na sua capacidade de elucidar as implicações dessa reforma para o trabalho docente, um tema de grande importância diante das altas taxas de reprovação e abandono escolar que caracterizam essa etapa da educação básica (GOMES, 2023, p. 9).

A metodologia adotada por Gomes combina uma revisão de literatura abrangente, que considera as contribuições de diversos pesquisadores da área, com uma pesquisa documental e de campo de abordagem qualitativa. A autora fundamenta sua análise nos pressupostos sócio-históricos de Vygotsky, utilizando a análise de conteúdo proposta por Bardin (2010) para interpretar os dados coletados. Essa abordagem metodológica permite uma compreensão mais rica das dinâmicas educacionais e das experiências vivenciadas por docentes e alunos no contexto da reforma.

Os principais resultados da pesquisa indicam que a reforma do Ensino Médio, ao promover a flexibilização curricular e a implementação do tempo integral, trouxe à tona desafios significativos para o trabalho docente. Gomes (2023, p. 53) destaca que "esse processo causou consequências no currículo, na avaliação, na gestão e organização dos sistemas de ensino", evidenciando a necessidade de uma adaptação por parte dos educadores às novas exigências e formatos de ensino. Além disso, a autora aponta que as mudanças promovidas pela reforma não apenas alteraram a configuração do Ensino Médio, mas também impactaram diretamente a prática pedagógica dos docentes, exigindo deles uma reconfiguração de suas abordagens e metodologias de ensino.

A dissertação de Heyde Ferreira Gomes contribui de maneira significativa para o entendimento das reformas educacionais no Brasil, especialmente no que tange ao Ensino Médio e ao trabalho docente. Ao abordar as implicações da reforma, o estudo não apenas ilumina os desafios enfrentados pelos educadores, mas também instiga novas pesquisas que possam aprofundar a discussão sobre a efetividade e os resultados das políticas educacionais contemporâneas.

No trabalho de Rita de Cássia Ribeiro Benites, intitulado "Juventudes em Transição: A Proposta de Ensino Médio Integral em Mato Grosso do Sul (2017-2021)", a autora aborda a relevância das transformações no ensino médio integral, especialmente no contexto da formação de educadores e das juventudes em transição. A pesquisa se insere em um cenário educacional marcado por reformas que visam adequar o currículo às demandas do mercado de trabalho, refletindo uma lógica de valorização de habilidades e competências. Benites destaca que "a organização curricular do ensino médio deva ter como escopo conduzir os jovens a participação nos processos de transformação que ocorrem na contemporaneidade".

A metodologia utilizada na pesquisa é quali-quantitativa, com uma abordagem teórica de base histórico-dialética. A autora realizou um levantamento bibliográfico e utilizou técnicas de coleta de dados, como entrevistas semiestruturadas com gestores e questionários aplicados a estudantes do terceiro ano do ensino médio. Essa abordagem permitiu uma análise aprofundada das expectativas e realidades das juventudes sul-mato-grossenses, especialmente no que tange à transição para a vida adulta e profissional. Benites observa que, "embora os jovens constatem o apoio da escola nessa etapa de transição, os dados revelam que ainda possuem muitas dúvidas acerca da vida pós-escolar".

Os principais resultados da pesquisa indicam que, apesar dos avanços na qualidade do ensino proporcionados pelas escolas integrais, a proposta educacional ainda carrega ambiguidade em relação ao conceito de educação integral. A autora argumenta que "as escolas integrais avançaram nas tratativas quanto as juventudes e qualidade de ensino, porém sua proposta não corresponde à educação verdadeira emancipadora". Além disso, a pesquisa evidencia que a reforma do ensino médio, ao enfatizar a formação de trabalhadores polivalentes e criativos, pode não atender plenamente às necessidades de uma educação que promova a emancipação e a construção de um cidadão crítico.

O estudo de Benites contribui significativamente para a discussão sobre os impactos da reforma do ensino médio no trabalho docente, ao evidenciar a necessidade de uma reflexão crítica sobre as diretrizes curriculares e suas implicações na formação de educadores e na experiência dos estudantes. A pesquisa ressalta que "a lógica é tentadora e meticulosa, mas não revela as entrelinhas do pensamento que prevalece: o econômico", apontando para a urgência de uma educação que transcenda a mera preparação para o mercado de trabalho e que promova uma formação integral e emancipadora.

No trabalho de Fernanda Gall Centa, intitulado "Autonomia Docente no Novo Ensino Médio: Possibilidades e Constrangimentos no Contexto do RS", a autora investiga a autonomia dos docentes frente às recentes reformas educacionais, especialmente a Reforma do Ensino Médio, implementada pela Lei 13.415/2017. A relevância deste estudo reside na análise crítica das mudanças curriculares e suas implicações para a prática docente, em um momento em que a educação brasileira enfrenta desafios significativos em termos de autonomia e qualidade.

A metodologia adotada por Centa é fundamentada na Teoria Enraizada em Dados, que permite uma abordagem qualitativa e reflexiva sobre o fenômeno da autonomia docente. A autora realiza um Estudo de Revisão de Literatura Especializada (ERLE), analisando produções acadêmicas publicadas entre 2014 e 2019, com foco na autonomia docente no Ensino Médio. A pesquisa se baseia em dados coletados de escolas-piloto e entrevistas com professoras e coordenadoras pedagógicas, o que possibilita uma compreensão aprofundada das dinâmicas escolares e das percepções dos educadores sobre sua autonomia.

Os principais resultados da pesquisa indicam que, apesar das intenções da reforma em promover uma maior flexibilidade e autonomia curricular, os docentes enfrentam constrangimentos significativos. Centa (2023) destaca que "as avaliações externas e currículos estabelecidos por instâncias superiores condicionam e limitam a autonomia do professor de modo a decidir por ele o que deve ou não ser trabalhado em sala de aula". Essa afirmação evidencia a tensão entre as diretrizes impostas pela legislação e a prática pedagógica dos professores, que muitas vezes se sentem desautorizados em suas decisões.

Além disso, a pesquisa aponta que a reestruturação curricular proposta pela reforma requer uma compreensão mais profunda por parte dos educadores, bem como um suporte institucional que favoreça a implementação das novas diretrizes. Centa (2023) argumenta que "para que essas mudanças tenham os efeitos positivos esperados, ações se fazem necessárias, sendo que um dos grandes desafios postos neste momento é a reestruturação dos currículos". Assim, a autora conclui que a autonomia docente não pode ser dissociada das reformas curriculares, sendo essencial que os professores sejam valorizados e respeitados em seu papel como mediadores do conhecimento.

O trabalho de Fernanda Gall Centa oferece uma contribuição significativa para o debate sobre a autonomia docente no contexto da reforma do ensino médio, evidenciando tanto as possibilidades quanto os constrangimentos enfrentados pelos educadores. A pesquisa não apenas ilumina as complexidades da prática docente, mas também sugere a necessidade de um diálogo mais profundo entre as políticas educacionais e a realidade das salas de aula.

No trabalho de Paula Roberta Coutinho Rodrigues, intitulado "A Reforma do Ensino Médio: análise crítica acerca da elaboração e implementação da Base Nacional Comum Curricular no Estado do Maranhão", a autora realiza uma análise crítica da reforma curricular do Ensino Médio, destacando a correlação de forças no âmbito do Estado e da sociedade organizada durante o processo de elaboração, aprovação e execução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A relevância deste estudo reside na necessidade de compreender as implicações dessa reforma no contexto educacional brasileiro, especialmente no que tange ao trabalho docente e à formação dos estudantes.

A metodologia adotada por Rodrigues é pautada na dialética materialista histórica, permitindo uma abordagem crítica e reflexiva sobre o fenômeno educacional. A pesquisa é qualitativa, utilizando fontes bibliográficas e documentais, além de entrevistas e

eventos, para registrar as concepções de currículo presentes na reforma e suas inter-relações com a realidade educacional do Maranhão. A autora afirma que "essa metodologia adotada foi primordial ao registro ou exposição sistematizada do objeto".

Os principais resultados da pesquisa indicam que a reforma do Ensino Médio, ao introduzir a BNCC e os Itinerários Formativos, busca atender às demandas do mercado de trabalho, mas, ao mesmo tempo, levanta questões sobre a formação integral do estudante. Rodrigues destaca que "a promessa é que, adotando a BNCC, a qualidade da educação e do ensino atingirá os níveis esperados". No entanto, essa perspectiva pode resultar em uma formação que prioriza habilidades técnicas em detrimento de uma educação mais ampla e crítica.

As discussões sobre os impactos da reforma no trabalho docente revelam que os professores enfrentam desafios significativos na implementação das novas diretrizes curriculares. A necessidade de adaptação às novas exigências e a pressão por resultados em avaliações externas, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, geram um ambiente de trabalho que pode comprometer a autonomia docente e a qualidade do ensino. A autora menciona que "as orientações pactuadas exigem a responsabilização dos Estados-nação em acatar os padrões de qualidade", o que pode levar a uma abordagem mais mecanicista da educação, focada em resultados quantitativos.

O estudo de Paula Roberta Coutinho Rodrigues oferece uma contribuição valiosa para o debate sobre a reforma do Ensino Médio no Brasil, evidenciando a complexidade das relações entre políticas educacionais, formação docente e a qualidade da educação. A análise crítica proposta pela autora é fundamental para compreender os desafios e as oportunidades que emergem nesse contexto, promovendo uma reflexão necessária sobre o futuro da educação no país.

No trabalho intitulado "Valorização dos Professores do Ensino Médio em Alagoas e Pernambuco: Limites da Lei 13.415/2017", Antônio Iatanilton Damasceno de França realiza uma análise crítica sobre os impactos da reforma do ensino médio na formação e nas condições de trabalho dos docentes. A relevância deste estudo reside na necessidade premente de compreender como as políticas educacionais, especialmente a Lei 13.415/2017, afetam a valorização do professor e, conseqüentemente, a qualidade da educação oferecida aos estudantes.

A metodologia adotada por França é de natureza dialética, combinando abordagens quantitativas e qualitativas. O autor utiliza dados primários extraídos dos microdados dos Bancos Docentes e Escolas do Censo Escolar de 2019, analisando as condições efetivas de trabalho dos professores nos estados de Alagoas e Pernambuco. Essa escolha metodológica permite uma compreensão mais abrangente das nuances que envolvem a formação docente e as implicações da reforma.

Os principais resultados da pesquisa indicam que a reforma do ensino médio, ao priorizar uma formação técnica e especializada em detrimento da formação integral, gera um ambiente de precarização das condições de trabalho docente. França afirma que "a Reforma do Ensino Médio se preocupa em garantir uma educação de baixa qualidade e barata para essa etapa da educação básica". Essa afirmação evidencia a crítica à lógica neoliberal que permeia as diretrizes da reforma, que, segundo o autor, "silencia aspectos importantes para valorização do professor e melhoria da qualidade do processo educacional".

Além disso, o estudo discute as contradições presentes na Base Nacional Curricular Comum, ressaltando que a reforma não apenas limita a formação integral dos estudantes, mas também desconsidera as condições de trabalho dos professores, que são fundamentais para a efetividade do ensino. França destaca que "o descaso com a formação e as condições de trabalho dos professores" é um reflexo das omissões da lei, que precarizam a atividade docente e comprometem a qualidade da educação.

A dissertação de Antônio Iatanilton Damasceno de França contribui significativamente para o debate sobre a valorização dos professores no contexto da reforma do ensino médio, evidenciando a necessidade de uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais e suas consequências para a formação docente e a qualidade da educação no Brasil.

No trabalho intitulado "Crítica à Contrarreforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17)", Paulo Érico Pontes Cardoso realiza uma análise crítica das implicações da reforma do ensino médio no Brasil, destacando sua relevância no contexto educacional contemporâneo. A pesquisa se insere em um debate mais amplo sobre a relação entre educação e trabalho, especialmente em um momento em que as reformas educacionais estão profundamente ligadas às exigências do mercado e às transformações do capitalismo contemporâneo.

A metodologia adotada por Cardoso é de natureza teórico-bibliográfica, fundamentando-se em uma ampla revisão da literatura que inclui autores clássicos e contemporâneos, como Marx, Mészáros e Saviani, além de uma análise documental das legislações pertinentes, como a Lei do Ensino Médio (Lei nº 13.415/17) e a LDB (Lei nº 9.394/96). Essa abordagem permite ao autor estabelecer um diálogo crítico com as teorias existentes e compreender as especificidades do momento atual da educação brasileira.

Os principais resultados da pesquisa revelam que a contrarreforma do ensino médio tende a acentuar a dualidade histórica do sistema educacional brasileiro, exacerbando as carências de educação da população e impactando diretamente o trabalho docente. Cardoso afirma que "a tendência é que a 'reforma' acentue a dualidade histórica do ensino médio e as carências gerais de educação da maioria da população brasileira". Essa dualidade se manifesta na formação dos professores, que enfrentam desafios significativos em um contexto de mudanças rápidas e exigências crescentes por parte do mercado de trabalho.

Além disso, o autor discute como as reformas educacionais estão intimamente ligadas às demandas do capital, afirmando que "a pesquisa pretende analisar a contrarreforma do ensino médio nos marcos da ofensiva do capital e da expansão do empresariamento da educação". Essa relação entre educação e mercado de trabalho é crucial para entender os impactos da reforma no trabalho docente, uma vez que os professores se veem pressionados a adaptar suas práticas pedagógicas às novas diretrizes que muitas vezes priorizam a formação técnica em detrimento de uma educação integral.

Por fim, o estudo de Paulo Érico Pontes Cardoso é de grande relevância para a compreensão das transformações no ensino médio brasileiro e suas consequências para o trabalho docente. A pesquisa não apenas contribui para o debate acadêmico sobre a educação, mas também oferece subsídios para a reflexão crítica sobre as políticas educacionais em um contexto de crescente mercantilização da educação.

A reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, tem gerado um intenso debate sobre suas implicações para a prática pedagógica e a condição de trabalho dos educadores. Os estudos aqui apontados, como os de Susiane Maria Nascimento da Rocha Tavares, Heyde Ferreira Gomes, e Antonio Iatanilton Damasceno de França, convergem na análise dos efeitos dessa reforma, destacando a precarização e a

burocratização do trabalho docente como fenômenos centrais que emergem desse contexto.

Já Tavares investiga as percepções dos estudantes sobre a escola e a reforma, revelando que a falta de compreensão e informação sobre as mudanças curriculares impacta diretamente a eficácia do trabalho docente. A autora argumenta que a reforma tem contribuído para a proletarianização do trabalho docente, transformando os professores em meros executores de tarefas, o que fragiliza sua autonomia e compromete a qualidade do ensino. Essa visão é corroborada por Gomes, que aponta que as novas exigências curriculares e a implementação do tempo integral exigem dos educadores uma reconfiguração de suas abordagens pedagógicas, mas sem o devido suporte e formação continuada, o que acentua a burocratização do trabalho.

A análise crítica de Damasceno de França complementa essa discussão ao abordar a valorização dos professores no contexto da reforma. O autor destaca que as políticas educacionais, especialmente a Lei 13.415/2017, não apenas afetam a formação e as condições de trabalho dos docentes, mas também refletem uma lógica de desvalorização que se traduz em precarização das relações de trabalho. Essa precarização é evidenciada pela falta de reconhecimento e apoio às práticas pedagógicas, que se tornam cada vez mais normatizadas e controladas, limitando a criatividade e a autonomia dos educadores.

Além disso, a pesquisa de Gomes enfatiza que as mudanças promovidas pela reforma não apenas alteraram a configuração do Ensino Médio, mas também impactaram diretamente a prática pedagógica dos docentes, exigindo deles uma adaptação às novas diretrizes sem a devida preparação. Essa situação gera um ambiente de trabalho caracterizado pela insegurança e pela falta de clareza sobre as expectativas e responsabilidades dos educadores, o que contribui para um ciclo de desmotivação e insatisfação profissional.

Os trabalhos revisados revelam que a contrarreforma do Ensino Médio, ao promover a flexibilização curricular e a implementação de novas diretrizes, tem gerado um cenário de precarização e burocratização do trabalho docente. A autonomia dos educadores é comprometida, e a qualidade da educação oferecida aos estudantes é colocada em risco. É imperativo que as políticas educacionais considerem as vozes dos professores e promovam um diálogo contínuo que valorize o trabalho docente,

assegurando condições adequadas para a prática pedagógica e, conseqüentemente, para a formação de estudantes críticos e autônomos.

A análise dos diferentes autores evidencia a urgência de uma reflexão crítica sobre as políticas educacionais contemporâneas e suas conseqüências para o trabalho docente. A precarização e a burocratização do trabalho dos educadores não são apenas questões administrativas, mas refletem uma desvalorização da profissão e um descompasso entre as diretrizes curriculares e a realidade das salas de aula.

A análise dos trabalhos revisados revela que a reforma do Ensino Médio, ao promover a flexibilização curricular e a implementação de novas diretrizes, tem gerado um cenário de precarização e burocratização do trabalho docente. A autonomia dos educadores é comprometida, e a qualidade da educação oferecida aos estudantes é colocada em risco. Para que a reforma do Ensino Médio cumpra seu papel de promover uma educação de qualidade, é fundamental que se estabeleçam condições que respeitem e valorizem a autonomia dos professores, garantindo que estes possam exercer sua função de forma digna.

Sob a perspectiva do materialismo dialético, é possível compreender a precarização e a burocratização do trabalho docente como fenômenos que não ocorrem de forma isolada, mas sim como parte de um processo histórico e social mais amplo. Dessa forma se enfatiza a inter-relação entre a base econômica e a superestrutura social, incluindo a educação.

Esta concepção da história tem, portanto, como base o desenvolvimento do processo real da produção, contritamente a produção material da vida imediata; concebe a forma das relações humanas ligada a este modo de produção e por ele engendrada, isto é, a sociedade civil nos seus diferentes estádios, como sendo o fundamento de toda a história (Marx; Engels, 1980, p. 53).

Nesse sentido, a reforma do Ensino Médio pode ser vista como uma resposta às demandas do mercado de trabalho, que busca uma formação mais alinhada às necessidades econômicas contemporâneas, mas que, ao mesmo tempo, ignora as especificidades do contexto educacional e as condições de trabalho dos docentes.

A lógica de desvalorização do trabalho docente, evidenciada nas análises de Tavares e Gomes, reflete uma contradição intrínseca ao sistema educacional atual, onde a busca por resultados quantitativos e a padronização do ensino se sobrepõem à formação

integral e crítica dos estudantes. Essa contradição é um dos pilares do materialismo dialético, que nos ensina que a realidade social é marcada por tensões e conflitos. A precarização do trabalho docente, portanto, não é apenas uma questão de condições de trabalho, mas uma manifestação das relações de poder e das lutas de classe que permeiam o sistema educacional.

Além disso, a burocratização do trabalho docente, que transforma os educadores em meros executores de tarefas, pode ser interpretada como uma forma de alienação, onde o professor perde a capacidade de refletir criticamente sobre sua prática e de interagir de maneira significativa com seus alunos. Essa alienação é um conceito central no pensamento marxista, que nos alerta para os perigos de um sistema que prioriza a eficiência e a produtividade em detrimento da criatividade e da autonomia.

Portanto, a reflexão crítica sobre a reforma do Ensino Médio deve considerar não apenas as suas implicações imediatas para o trabalho docente, mas também as suas raízes históricas e sociais. É imprescindível que as políticas educacionais sejam reavaliadas à luz do materialismo dialético, promovendo um diálogo que valorize a experiência dos educadores e reconheça a importância de sua autonomia na construção de um ensino de qualidade. Somente assim será possível superar as contradições que permeiam o sistema educacional e garantir uma formação que não apenas atenda às demandas do mercado, mas que também promova a formação integral e crítica dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Essa abordagem dialética nos convida a repensar as relações entre educação, trabalho e sociedade, enfatizando a necessidade de um compromisso coletivo em favor da valorização do trabalho docente e da promoção de um ambiente educacional que favoreça a aprendizagem significativa. A luta pela dignidade e pela autonomia dos educadores é, portanto, uma luta pela qualidade da educação e pelo futuro das novas gerações.

Por fim, importa destacar que o mapeamento realizado, selecionou trabalhos a partir de descritores específicos, e que, por isso, uma investigação mais apurada, do tipo de estado do conhecimento ou estado da arte, poderia mapear outros estudos. Contudo, tendo presente o tempo limitado para a realização do curso de Mestrado, e considerando nosso objeto de estudo, limitamo-nos aqui a apresentar um mapeamento que serviu e servirá de subsídio para nosso estudo, mas que outros trabalhos de fontes primárias e

ainda artigos, livros e capítulos de livros foram mobilizados durante a dissertação para compreendermos melhor nossa temática e desenvolvermos nossa pesquisa.

Por fim, nesta introdução, apresentamos a estrutura do texto de dissertação, de modo que se observe como organizamos o estudo, tendo presentes seus objetivos.

1.3 ESTRUTURA DO TEXTO DA DISSERTAÇÃO

Esta dissertação, para além desta introdução, considerada como primeiro capítulo, está organizada em outros três capítulos, além de apresentar considerações provisórias do estudo, assim distribuídos:

Capítulo II – As mudanças no Ensino Médio no Brasil e em Santa Catarina a partir da Lei 13.415/2017: Reforma ou contrarreforma? O objetivo deste capítulo é discutir o processo de regulamentação da reforma do Ensino Médio em diálogo com as recentes reformas neoliberais no Estado Brasileiro. Para alcançá-lo o estruturamos nas seguintes seções: a) Lei 13.415/2017: da imposição a legalização, uma reforma contra a educação; b) Implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina; c) do novo ensino médio em Santa Catarina e o processo de precarização do trabalho docente: primeiras reflexões

Capítulo III – Implementação da reforma do Ensino Médio em Santa Catarina: a precarização do trabalho docente no cotidiano escolar. O objetivo deste capítulo é analisar, no contexto da prática, como a regulamentação e os processos de implementação da reforma do Ensino Médio têm impactado o trabalho docente em Santa Catarina. Para alcançá-lo, organizamos a discussão a partir da seguinte estrutura: a) Caracterização da unidade escolar e o percurso de implementação do NEM; b) Percepções dos estudantes sobre as implicações da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente c) Percepções dos professores sobre as implicações da Reforma do Ensino Médio no trabalho docente.

Capítulo IV – Políticas educacionais e trabalho docente no ensino médio: flexibilização, precarização e intensificação. Para alcançá-lo o estruturamos, provisoriamente, nas seguintes seções: a) O trabalho como forma de construção dos sujeitos e do mundo; b) O trabalho docente e as reformas neoliberais.

Capítulo V – Considerações finais do estudo.

As considerações finais desta dissertação destacam a importância de uma avaliação crítica das reformas educacionais implementadas no Brasil, com foco na Lei 13.415/2017 e suas implicações para o trabalho docente e a formação dos estudantes. A análise revela um cenário de precarização e desvalorização do trabalho dos educadores, resultante de políticas que priorizam a eficiência e a conformidade em detrimento de uma educação integral e humanizadora. Neste contexto, enfatiza-se a necessidade de um diálogo constante entre gestores, educadores e a comunidade escolar, além de um suporte adequado para a formação contínua dos professores. A valorização do professor e a construção de um currículo que respeite a diversidade e a complexidade do país são fundamentais para transformar a educação em um instrumento de emancipação e transformação social.

3. AS MUDANÇAS DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL E EM SANTA CATARINA A PARTIR DA LEI 13.415/2017: REFORMA OU CONTRARREFORMA?

Nos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas Processos Educativos, Formação de Professores e Políticas Educacionais (GEPPEFOPE) do Instituto Federal Catarinense, temos buscado compreender o processo de implementação da Lei n. 13.415/2017 e o que ela representa para a formação dos estudantes e professores e sobre o trabalho docente. Assim, nos debatemos constantemente sobre como devemos nos referir a ela quando analisamos seus impactos já observados e aqueles que conjecturamos que no cenário futuro poderão aparecer. A partir desse debate, entre considerar a Lei n. 13.415/2017 como uma reforma ou uma contrarreforma, optamos neste texto considerá-la como uma contrarreforma.

O termo "contrarreforma" é utilizado para diferenciar as mudanças propostas no Ensino Médio de uma perspectiva crítica, que considera as alterações produzidas pela Lei n. 13.415/2017 como regressivas, contrárias aos avanços e princípios educacionais conquistados anteriormente. Enquanto a expressão "reforma do Ensino Médio" pode sugerir uma melhoria ou modernização do sistema educacional, o termo "contrarreforma" enfatiza a ideia de retrocesso, de desmonte de conquistas e de políticas que podem agravar desigualdades e precarizar a educação. A necessidade de reflexão crítica e de resistência a práticas que possam comprometer a formação integral e emancipatória dos estudantes no ensino médio, conforme defende Koepsel (2020) é cada vez mais necessária e urgente.

Assim, a escolha do termo "contrarreforma" reflete uma posição crítica em relação às mudanças propostas no Ensino Médio, destacando a preocupação com possíveis impactos negativos e a necessidade de resistência e reflexão diante dessas mudanças.

O fizemos em razão de que o termo “contrarreforma” parece expressar melhor nossa compreensão no que diz respeito às implicações até o presente momento observados, acerca do que o governo federal, quando da aprovação da Lei 13.415/2017, chamou de Novo Ensino Médio e de Reforma do Ensino Médio. A consideramos uma

contrarreforma por observarmos um duplo movimento nos processos de implementação da Lei 13.415/2017:

- a. a desarticulação das políticas educacionais existentes anteriormente que consideramos que tinham um caráter mais progressista, mais alinhadas com um formação dos estudantes para enfrentar os dilemas do mundo do trabalho, particularmente na concepção presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio de 2012 (Brasil, 2012); no Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Brasil, 2004), que apesar de não ser excluído como possibilidade de oferta de formação dos estudantes, sua concepção está ameaçada; e o Ensino Médio Inovador (Brasil, 2009), que buscava ampliar o tempo de permanência dos estudantes na escola com oferta de atividades envolvendo os eixos da cultura, da investigação científica, dos esportes, etc; e,
- b. a sua articulação com políticas conservadoras e alinhadas aos interesses de uma formação da juventude, especialmente da classe trabalhadora, de acordo com os interesses do mercado de trabalho.

Entendemos que a Lei 13.415/2017, a partir de autores como Dermeval Saviani (2015), pode ser considerada como uma contrarreforma, uma vez que representam, assim como outras reformas educacionais realizadas no Brasil desde a década de 1990, retrocessos em relação às conquistas alcançadas com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996. Segundo Saviani (2015, p. 67), a Lei 13.415/2017 "traz a marca da regressão, do retrocesso, da contrarreforma".

Nesse sentido a utilização do termo "contrarreforma" nos ajuda a destacar as críticas e preocupações dos coletivos (pesquisadores, professores, representações estudantis, associações científicas, movimentos sociais, sindicatos, etc). que se opõem ao do Novo Ensino Médio, que historicamente defendem uma formação integral dos estudantes. Como veremos a seguir, esses coletivos enfatizam que as mudanças estabelecidas pela Lei 13.415/2017, desde a forma como foram impostas, não são benéficas para a educação da juventude da classe trabalhadora que precisa voltar-se para uma perspectiva de formação integral e para a emancipação humana se temos como horizonte um projeto societário fundamentado na justiça social.

2.1 LEI 13.415/2017: DA IMPOSIÇÃO À LEGALIZAÇÃO, UMA REFORMA CONTRA A EDUCAÇÃO

As reformas do Ensino Médio no Brasil, especialmente a partir da década de 1990, emergem em um contexto de transformações sociais, políticas e econômicas profundas, que se entrelaçam com as demandas do capitalismo contemporâneo. A partir de 1990, o Brasil iniciou uma série de reformas educacionais que buscavam a adequação do sistema educacional às necessidades do desenvolvimento econômico. A foi a LDB de 1996 estabeleceu novos parâmetros para a educação básica, incluindo o Ensino Médio. Essa legislação visava ampliar o acesso à educação e garantir uma formação que atendesse às demandas do mercado, enfatizando a importância da educação técnica e profissionalizante. A LDB n. 9.394/96 representou um marco na tentativa de democratizar o acesso à educação, mas também refletiu uma crescente preocupação em preparar os estudantes para um mercado de trabalho em constante transformação.

Com a ascensão do neoliberalismo, as reformas educacionais passaram a ser fortemente influenciadas por organismos internacionais, como o Banco Mundial e a UNESCO, que promoviam a ideia de que a educação deveria ser um instrumento de formação para a competitividade no mercado global. Essa abordagem, embora parecesse inclusiva, na prática, muitas vezes priorizava a formação de uma força de trabalho que atendesse às demandas do capital, em detrimento de uma educação que promovesse a cidadania e a formação integral do indivíduo (Pio, 2024).

Não há como pensar o processo de implementação da contrarreforma do ensino médio sem historicizar, mesmo que brevemente, seu processo. Desde o golpe jurídico, midiático e parlamentar contra a presidenta Dilma e a publicação da Medida Provisória nº 746/2016, foi dado início ao processo de implementação de uma “nova” proposta de formação para os jovens do Ensino Médio que vem produzindo implicações/impactos inclusive sobre o trabalho docente.

A medida provisória é um instrumento normativo com força de lei, previsto na Constituição Federal brasileira de 1988, que permite ao Presidente da República adotar medidas com caráter de urgência e relevância em situações excepcionais. Em seu artigo

62 indica que “em caso de relevância e urgência, o Presidente da República poderá adotar medidas provisórias, com força de lei, devendo submetê-las de imediato ao Congresso Nacional” (BRASIL 1988). Ela tem o objetivo de viabilizar a atuação do Poder Executivo em questões que necessitam de intervenção imediata, sendo posteriormente submetida ao Congresso para apreciação e eventual transformação em lei. A medida provisória possui prazo de validade determinado e pode ser rejeitada ou alterada pelo Congresso, caso não seja convertida em lei dentro do prazo estabelecido.

Utilizando-se desse aspecto normativo, o então presidente da República, Michel Temer, emitiu a MP nº 746/2016, convertida na Lei 13.415/2017, em 16 de fevereiro de 2017. O caráter de urgência das alterações significativas produzidas sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394/96, especialmente no que diz respeito à carga horária e organização curricular do Ensino Médio brasileiro, é justificado na exposição de motivos da MP 746/2016. Na justificação dessa MP consta que: esta seria uma resposta urgente às deficiências estruturais do ensino médio brasileiro, evidenciadas por um currículo extenso e fragmentado que não atende às demandas contemporâneas da juventude e do mercado de trabalho. A proposta de flexibilização curricular, que permite a diversificação dos itinerários formativos, visa não apenas a adequação do ensino às realidades socioeconômicas dos estudantes, mas também a promoção de uma formação integral que abarca aspectos cognitivos e socioemocionais. Além disso, a ampliação da jornada escolar em tempo integral é justificada pela necessidade de garantir uma educação mais significativa, capaz de reduzir a evasão escolar e melhorar os índices de desempenho educacional, que atualmente revelam que 41% dos jovens de 15 a 19 anos apresentam resultados insatisfatórios. Assim, a MP se fundamenta na urgência de preparar uma população jovem qualificada para enfrentar os desafios do século XXI, contribuindo para um desenvolvimento econômico sustentável e socialmente inclusivo

Em seu escopo, a MP 746/2016 e a Lei 13.415/2017 trazem mudanças significativas na estrutura e no financiamento dessa etapa de ensino, que por sua vez impactam sobre a formação dos estudantes, dos professores, na gestão pedagógica e financeira da educação e no trabalho docente.

O discurso acerca da reforma do ensino médio é de que esta busca, uma maior adequação da escola e do seu currículo aos desafios da contemporaneidade e interesses da juventude. No entanto, segundo Silva (2018, p. 56), "a flexibilização curricular não pode ser vista como uma solução mágica para todos os problemas da educação, mas sim

como uma possibilidade de diversificar o ensino, garantindo uma formação integral e crítica dos estudantes".

O conteúdo da Medida Provisória 746/2016 e da Lei nº 13.415/2017, foi fundamentado no discurso de flexibilização curricular e de adequação do Ensino Médio às demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea. A proposta visava a implementação de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) mais flexível, com a possibilidade de os estudantes escolherem itinerários formativos de acordo com seus interesses e projetos de vida.

O conteúdo do texto da MP 746/2016 enfatiza a importância da formação integral dos estudantes, promovendo a articulação entre conhecimentos gerais e específicos, bem como o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Além disso, a flexibilização curricular é apresentada como uma forma de tornar o Ensino Médio mais atrativo e significativo para os estudantes, possibilitando uma formação mais personalizada e alinhada com as demandas individuais e sociais. (Koepsel, 2020).

A análise da produção de documentos que vieram a reboque da Lei n. 13.415/2017 nos permite verificar que há controvérsias acerca da compreensão de formação integral prevista na Lei 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular aprovada em 2018 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE). Ou seja, há uma crítica à confusão semântica intencional gerada pela reforma, influenciada pelo discurso da pedagogia da acumulação flexível, que busca enleiar os leitores e promover a adesão consentida ao que está sendo proposto. (Koepsel, 2020).

Silva (2018) aponta que a normatização da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) encontra seu respaldo legal na Lei 13.005/14, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024. No mesmo ano da aprovação do PNE 2014-2024, o Ministério da Educação iniciou o processo de elaboração de documentos com o objetivo de estabelecer "direitos e objetivos de aprendizagem", conforme previsto na referida lei. Esses documentos já haviam passado por uma fase de consulta pública e compunham uma segunda versão quando o governo de Michel Temer assumiu o poder, acarretando uma mudança de rumo em relação a esses textos, trazendo-lhe uma

configuração baseada no desenvolvimento de habilidades e competências, resgatando o empoeirado discurso dos anos de 1990, conforme sinaliza Silva (2018, p. 12).

A análise das prescrições curriculares oficiais, nos dois momentos analisados, mostra que o apelo à noção de competências como referência para a formação humana viabiliza uma perspectiva para a organização dos currículos na escola pautada em critérios como eficiência e produtividade. Por essa razão é possível afirmar que têm como finalidade última a administração da formação. A formação torna-se administrada quando está sujeita ao controle, se guia exclusivamente por interesses externos aos indivíduos e subordina-se a interesses definidos pela lógica mercantil.

Como podemos observar, a Lei 13.415/2017 e com ela a BNCC, desconsideram a questão das desigualdades sociais e regionais na implementação da reforma do ensino médio, que, segundo Frigotto (2018), somada à falta de investimento adequado na educação, são fatores que podem influenciar na implementação da reforma. Nora Krawczyk (2018) também discute a questão da implementação da reforma do ensino médio e ressalta que ela deveria ser feita de forma participativa e democrática, envolvendo a sociedade e a comunidade escolar. A autora enfatiza que é importante que a reforma seja pensada envolvendo esses atores de modo que se possa considerar as especificidades de cada região e as necessidades dos estudantes.

Apesar disso, foi possível perceber que as rápidas mudanças na legislação via medida provisória e imediata transformação em lei não respeitaram essa perspectiva assinalada por Krawczyk. E nesse contexto, se faz necessário entender a relação entre a Lei 13.415/2017 e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para compreender as transformações no cenário educacional brasileiro. A Lei 13.415/2017, estabeleceu mudanças significativas no ensino médio, incluindo a flexibilização curricular e a implementação do ensino em tempo integral, conforme assinalado acima. A BNCC, por sua vez, é um documento que define os conhecimentos, competências e habilidades essenciais que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Ambos os documentos, possuem alinhamentos quanto a concepção de formação dos estudantes do ensino médio, e por isso precisam ser analisados de forma relacional.

A relação entre a Lei 13.415/2017 e a BNCC se dá no sentido de que a BNCC orienta a construção dos currículos escolares, fornecendo as diretrizes para a organização dos conteúdos e atividades pedagógicas. Nesse contexto, a BNCC atua como um referencial para a formação geral básica, mas que alcança os itinerários formativos e a parte diversificada do currículo do ensino médio. Portanto, a BNCC exerce influência

direta sobre o currículo da formação dos estudantes também serve de instrumento para orientar a formação dos professores e de suas práticas.

Diante de tais repercussões, é importante destacar que urge um processo de avaliação permanente acerca do processo de implementação dessas políticas educacional, especialmente considerando as polêmicas acerca de sua implementação desde que foi publicada a MP 746/2016. Silva (2019), chama atenção para a necessidade da avaliação das políticas educacionais para identificar os desafios e as possíveis soluções para os limites decorrentes da implementação da reforma. A autora destaca que tal avaliação considere as perspectivas dos estudantes, professores e gestores, levando em conta as diferentes realidades e condições de cada região do país.

2.1.2 Entre a Teoria e a Prática: A Realidade da Reforma do Ensino Médio

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394/1996, e a reforma do ensino médio, marcaram mudanças profundas no sistema educacional brasileiro. Como já vimos anteriormente, a contrarreforma de 2017 introduziu a flexibilização curricular e a ampliação da carga horária em pelo menos 600 horas, entre outras medidas, que buscaram alinhar a educação às demandas do mercado de trabalho e às novas tecnologias educacionais (Gatti, 2018).

Passados três anos da implementação nas escolas-piloto, foi encaminhado à Câmara dos Deputados, pelo governo federal, o Projeto de Lei 5.230/2023, em 1º de novembro de 2023, que propõe alterações na estrutura do “novo” ensino médio brasileiro. A tramitação do projeto pela câmara dos deputados foi célere, refletindo uma articulação política no/com o Congresso Nacional. Segundo Silva (2023), "a rapidez com que o PL 5.230/2023 avança pelas comissões sugere uma predisposição do Legislativo em alinhar-se às diretrizes do Executivo, possivelmente em detrimento de um debate mais aprofundado e inclusivo". O Projeto de Lei 5.230/2023 foi aprovado em 13 de dezembro de 2023, com 379 votos a favor e 64 contra (Câmara dos Deputados, 2023).

O projeto de lei foi analisado pelo Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, constituído em 2023 e formado por professores e professoras da educação básica, superior, técnica e tecnológica, por pesquisadores e pesquisadoras e por representações da categoria docente na rede de Educação Básica Técnica e Tecnológica (EBTT)¹, e cujas análises foram publicadas no site da Campanha Nacional pelo Direito à Educação² e na Carta Capital, entre outros meios de divulgação. Esse coletivo sistematizou pontos positivos e negativos do PL 5230/2023.

Outro documento importante publicado por esse Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade foi o quadro de emendas ao PL 5230/2023³. Neste documento, os integrantes desse coletivo fazem uma análise delas, indicando as emendas dos parlamentares que apresentam coerência com uma formação da juventude coerente com os interesses da classe trabalhadora e aquelas que apresentam incoerências com essa perspectiva.

Este PL seguiu para o Senado, sendo aprovado, com alterações importantes, conforme pode ser observado na nota técnica emitida pelos membros do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade. Esta norma técnica apresenta uma análise crítica das propostas legislativas que visam reformular o ensino médio no Brasil. Este documento, acessado em 20 de julho de 2024, destaca tanto as conquistas obtidas quanto as lacunas que permanecem na legislação, refletindo a necessidade de um debate aprofundado sobre a qualidade da educação no país.

¹ Constituem o Coletivo em Defesa do Ensino Médio de qualidade: Ana Paula Corti (IFSP | REPU), Andrea Caldas (Setor de Educação/UFPR), Andressa Pellanda (Campanha Nacional pelo Direito à Educação), Ângela Both Chagas (UFRGS), Carlos Artexes Simões (CEFET-RJ), Carlota Boto (FE/USP), Carmen Sylvia Vidigal de Moraes (FE/USP), Catarina de Almeida Santos (FE/UnB), Christian Lindberg (UFS | OBSEFIS), Cleci Körbes (UFPR | Observatório do Ensino Médio), Cristiano das Neves Bodart (CEDU/UFAL), Daniel Cara (FE/USP | Campanha Nacional pelo Direito à Educação), Elenira Oliveira Vilela (IFSC | Sinasefe | Intersindical CCT), Elizabeth Bezerra Furtado Bolzoni (UECE), Fernando Cássio (FE/USP | REPU), Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva (IFC), Gaudêncio Frigotto (UERJ), Idevaldo Bodião (Faced/UFC), Jaqueline Moll (Faced/UFRGS), Jean Ordéas (FE/USP), Lucas Barbosa Pelissari (FE/Unicamp), Manoel José Porto Júnior (IFSul | Direção Nacional do Sinasefe), Márcia Aparecida Jacomini (Unifesp | REPU), Marcos Goulart (Faced/UFAM), Maria Ciavatta (UFF), Marise Nogueira Ramos (Fiocruz | UERJ), Mateus Saraiva (Faced/UFRGS), Monica Ribeiro da Silva (UFPR | Observatório do Ensino Médio), Nilson Cardoso (UECE), Rafaela Reis Azevedo de Oliveira (UFJF | ABECS), Renata Peres Barbosa (UFPR | Observatório do Ensino Médio), Salomão Barros Ximenes (UFABC | REPU), Sandra Regina de Oliveira Garcia (UEL), Sergio Stoco (Unifesp | Cedes | REPU) e Thiago de Jesus Esteves (CEFET-RJ | ABECS).

² Nota Técnica publicada no site: <https://campanha.org.br/acervo/nota-tecnica-coletivo-em-defesa-do-ensino-medio-de-qualidade-ensino-medio-entre-conquistas-coletivas-e-mudancas-nao-realizadas/>

³Quadro publicado no site: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/162808#:~:text=Projeto%20de%20Lei%20n%C2%B0%205230%2C%20de%202023&text=Emenda%3A,13%20de%20janeiro%20de%202005.>

Um dos principais pontos abordados na Nota Técnica é a questão da carga horária da Formação Geral Básica (FGB). O coletivo defende a ampliação da carga horária para um mínimo de 2.400 horas, considerando que essa medida é essencial para garantir que os estudantes tenham acesso aos conteúdos fundamentais nas áreas científicas, humanísticas e artísticas. A Nota enfatiza que "a ampliação da carga horária de FGB para um mínimo de 2.400 horas foi, sem dúvida, um ganho importante do texto na Câmara dos Deputados" (Coletivo em defesa do ensino médio de qualidade, 2024. p. 5). Essa proposta é vista como uma resposta às desigualdades educacionais que caracterizam o ensino médio brasileiro, permitindo uma formação mais abrangente.

Entretanto, a Nota Técnica também aponta para ambiguidades presentes no substitutivo do Senado, que pode comprometer os avanços já conquistados. A diferenciação na carga horária mínima da FGB, reduzida para 2.200 horas no caso do itinerário de formação técnica e profissional⁴, é considerada um retrocesso. O documento argumenta que o mínimo necessário, tendo em vista as imensas desigualdades de acesso ao conhecimento que caracteriza o ensino médio brasileiro, seria a manutenção das 2.400 horas para todos. Essa redução pode agravar as disparidades existentes e limitar as oportunidades de aprendizado dos estudantes, especialmente aqueles oriundos de contextos mais vulneráveis.

Outro aspecto relevante abordado na Nota Técnica é a inclusão da língua espanhola na área de Linguagens e suas Tecnologias. Apesar de sua inserção, a norma não assegura uma carga horária mínima obrigatória para esse componente curricular, o que pode comprometer a efetividade do ensino de línguas estrangeiras. O coletivo ressalta que "não foi assegurada a obrigatoriedade de carga horária mínima para nenhum componente curricular" (Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade, 2024. P. 5). Essa lacuna legislativa pode resultar em uma formação linguística deficiente, limitando as habilidades comunicativas dos estudantes em um mundo cada vez mais globalizado.

Além disso, a Nota Técnica critica a proposta de parcerias com o setor privado para a oferta de itinerários de formação técnica e profissional, bem como a possibilidade

⁴ O PL aprovado na câmara dos deputados e transformado na Lei 14.945/2024 deixa em 2.100 horas a formação geral básica nos casos da oferta do itinerário da FTP, admitindo 300 horas de disciplinas que farão intersecção entre a formação geral e a técnica.

de utilização do notório saber para a docência. Essas medidas são vistas como potenciais fontes de desigualdade, uma vez que podem favorecer instituições privadas em detrimento da educação pública, que já enfrenta desafios significativos. O documento alerta que a tentativa de ajustar, ainda que em período de transição, a carga horária quando se trata da formação técnica e profissional, cria uma segmentação interna ao sistema escolar brasileiro.

Por fim, a Nota Técnica propõe a alteração da nomenclatura da área de conhecimento "Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" para "Ciências Humanas, Sociais e suas Tecnologias". Essa mudança visa garantir a uniformização dos termos utilizados nas diversas áreas do conhecimento, evitando confusões que possam prejudicar a compreensão e a aplicação das diretrizes educacionais.

Em síntese, a Nota Técnica do Coletivo em Defesa do Ensino Médio de Qualidade oferece uma análise abrangente e crítica das propostas contidas no PL nº. 5.230/2023. Ao destacar as conquistas e os desafios enfrentados, o documento contribui para o debate sobre a qualidade da educação no Brasil, enfatizando a necessidade de políticas que garantam equidade e acesso a uma formação de qualidade para todos os estudantes.

Como podemos observar, a implementação da reforma do ensino médio no Brasil é um processo complexo e desafiador que envolve a participação de diferentes atores e a consideração de diversas questões, como as desigualdades sociais e regionais, a participação da comunidade escolar e a avaliação constante do processo por pesquisadores, associações científicas e coletivos que defendem a educação de qualidade para todos/as os/as brasileiros/as. A reflexão crítica e o debate sobre o tema são essenciais para garantir uma educação de qualidade e inclusiva para todos os estudantes.

2.2 - IMPLEMENTAÇÃO DA CONTRARREFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA

Discutir elementos da implementação da contrarreforma do Ensino Médio no Estado de Santa Catarina exige dar um passo atrás na gestão da educação da rede estadual de SC. Assim, consideramos que para compreender o processo de implementação da

reforma do Ensino Médio, desde a implementação das escolas piloto, implica em retroceder um pouco mais no tempo.

Em 2012, foi criado pela FIESC e outras instituições parceiras o Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCPE). Este Movimento, vem tendo suas pautas incorporadas pela gestão da rede estadual de Santa Catarina desde então. Tal incorporação pode ser percebida em vários aspectos, inclusive na implementação da Lei 13.415/2017 (Sprícigo, 2021). Entre as defesas do MSCPE, estava, por exemplo, a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola, tendo em seu discurso a necessidade de uma formação mais completa e integral, que atendesse as necessidades dos empregadores catarinenses.

Em que pese a implementação da Reforma do Ensino Médio, esta foi implementada inicialmente em 120 escolas-piloto, em sua maioria que ofereciam outros programas com ampliação de carga horária, tais como o Ensino Médio Inovador e o Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Tais escolas mantiveram sua carga horária ampliada, em conformidade com a Lei 13.415/2017, na qual estabelece um mínimo de 1000 horas anuais para os estudantes do novo ensino médio.

A Lei 13.415/2017, fragmentou o currículo, dividindo-o em duas partes: uma da Formação Geral Básica e outra composta pelos itinerários formativos. Em Santa Catarina, os itinerários formativos agregam os componentes curriculares de Projeto de Vida, Segunda Língua Estrangeira, Componente Curricular Eletivo e Trilhas de Aprofundamento. Esta última estava prevista para ocorrer no segundo e terceiro ano desta etapa da educação básica, mas foi implementada apenas no ano de 2023, conforme veremos a seguir.

Um aspecto importante no processo de implementação da reforma do Ensino Médio é a ênfase dada à pedagogia das competências, na qual foca no desenvolvimento de competências e habilidades dos estudantes, em detrimento dos conteúdos, ou conhecimento historicamente acumulado pelas áreas do conhecimento. Segundo a justificativa da MP 746/2016, as escolas deveriam oferecer um ensino médio composto de um currículo mais flexível, que permitisse aos estudantes escolherem as disciplinas que desejam estudar, de acordo com seus interesses e necessidades. Essa perspectiva está em consonância com a proposta do Movimento Santa Catarina pela Educação, que

defende uma formação mais abrangente e voltada para as competências e habilidades dos estudantes. Segundo Sprícigo (2021), a FIESC por meio do MSCPE, aponta que a educação está a serviço do desenvolvimento de competências, para que assim possa trazer bons resultados para o mundo empresarial.

A pedagogia das competências desempenhou um papel fundamental na implementação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, contribuindo para a reestruturação curricular e a redefinição dos objetivos educacionais, impactando na concepção da Proposta Curricular de Santa Catarina. A ênfase nas competências, tanto cognitivas quanto socioemocionais, foi adotada como uma abordagem pedagógica que visa preparar os estudantes para os desafios do século XXI, alinhando-se com as demandas do mercado de trabalho e da sociedade contemporânea. (Sprícigo, 2021).

Importante apontar que conforme Saviani (2011) A pedagogia das competências figura no âmbito das pedagogias do aprender a aprender, cujo objetivo é dotar os indivíduos de flexibilidade comportamental, adaptando-os às exigências de uma sociedade fragilizada e marcada por profundas desigualdades sociais. A satisfação dessas necessidades deixou de ser uma responsabilidade coletiva, passando a ser incumbência dos próprios indivíduos que, conforme a etimologia do termo, encontram-se subordinados ao mercado.

No contexto do Movimento Santa Catarina pela Educação (MSCE), a escola foi concebida como uma empresa, onde a qualidade da gestão deve ser avaliada com base nos resultados quantificáveis e os gestores escolares devem ser incentivados a priorizar a eficiência e a produtividade, o que indica um alinhamento da reforma com o mercado financeiro. Nesse sentido, a formação dos estudantes foi orientada para o desenvolvimento de competências e habilidades práticas, que atendessem às necessidades do mercado, devem se sobressair às abordagens mais tradicionais, centradas no conhecimento disciplinar. (Sprícigo, 2021)

A parceria com o Instituto Ayrton Senna e a defesa da Contrarreforma do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) evidenciaram o alinhamento da proposta do MSCPE com as políticas educacionais em implementação no Estado de Santa Catarina. As ênfases observadas estão na flexibilização curricular, na indução para a formação técnica e na promoção de competências consideradas essenciais para o sucesso dos estudantes no mundo contemporâneo. A proposta de currículo para o século XXI do

MSCPE, baseada nas competências socioemocionais e nas necessidades do mercado de trabalho, reflete-se na influência/presença da pedagogia das competências na reorganização do ensino médio em Santa Catarina.

Como podemos observar, a pedagogia das competências foi/é um elemento-chave na implementação da Reforma do Ensino Médio em Santa Catarina, orientando as práticas educacionais e curriculares em direção de uma formação mais alinhada com as demandas do mercado de trabalho atual. A valorização das competências como eixo central da educação refletiu não apenas uma mudança nos objetivos educacionais, mas também uma reconfiguração das relações entre escola, trabalho e sociedade, buscando preparar os estudantes para os desafios e oportunidades do mundo contemporâneo. (Spricigo, 2021)

Nesse contexto, a educação para o mercado adquire centralidade no que se refere à escolarização no século XXI, especialmente para a formação de indivíduos aptos para o mercado de trabalho flexível. O 'novo' Ensino Médio colocado a partir da Lei Federal 13.415/2017, nessa esteira, com a possibilidade do itinerário formativo profissionalizante, evidencia as condições concretas para viabilizar a proposta pedagógica almejada pelo setor empresarial em Santa Catarina (Spricigo, 2021).

Outro elemento importante na análise do processo de implementação do Novo Ensino Médio no Estado de Santa Catarina, é a nomeação pelo Governador Carlos Moisés, como Secretário de Estado da Educação, Natalino Uggioni. Uggioni possui um histórico profissional diretamente ligado à Federação da Indústria e do Comércio de Santa Catarina (FIESC) e ao Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI). (Silva, Possamai, Martini, 2021) Este também pode ser considerado um indicativo da influência dos setores ligados à indústria e ao empresariado na definição e implementação da Lei 13.415/2017 em Santa Catarina.

Em que pese ao percurso histórico da Rede Estadual de Santa Catarina na implementação da Lei 13.415/2017, é importante destacar que nosso estado optou por iniciar imediatamente a execução do novo ensino médio, realizando a adesão de 120 escolas, como escolas-piloto, dando início já no ano de 2020 a execução do novo ensino médio no estado. É importante ressaltar que estas 120 escolas-piloto, correspondem a 17% das escolas de Ensino Médio de SC, ou seja, quase um quinto de todas as unidades escolares do Estado (Martini, 2021, p. 105)

Conforme mencionado anteriormente, a Lei 13.415/2017, determina que o currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

Art. 36. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber:

I - Linguagens e suas tecnologias;

II - matemática e suas tecnologias;

III - ciências da natureza e suas tecnologias;

IV - ciências humanas e sociais aplicadas;

V - formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

Um dos maiores problemas apresentados no artigo citado da lei é a falta de clareza sobre a implementação e estruturação dos itinerários formativos, que levou cada unidade da federação à elaboração de um currículo diferente. A legislação não é específica sobre como devem ser organizados estes itinerários, dando plena liberdade aos Sistemas de Ensino. Há que se destacar que, nessa nova configuração, os itinerários formativos tomam um espaço significativo, aproximadamente um terço, no currículo de Santa Catarina, como poderemos observar a seguir.

2.3 O DO NOVO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA E O PROCESSO DE PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO CONTEXTO DAS REFORMAS NEOLIBERAIS

Para compreender os impactos da reforma do ensino médio no trabalho docente, se faz necessário compreendê-la no contexto das demais reformas neoliberais. Dardot e Laval (2016) nos auxiliam na compreensão de que o neoliberalismo não impacta apenas sobre políticas econômicas, mas consiste em uma ideologia que busca impor uma nova racionalidade ao conjunto da sociedade. Essa racionalidade se baseia em uma concepção individualista do mundo, na qual o mercado é o principal mecanismo de coordenação social e a concorrência é vista como um valor positivo. O neoliberalismo também

promove a privatização e a desregulamentação, em detrimento do Estado e dos serviços públicos.

Juntamente a isso, Mészáros (2021), nos aponta que o neoliberalismo não é uma resposta às crises do capitalismo, mas uma tentativa de superá-las por meio da expansão ainda maior do domínio do capital e da criação de novos espaços para a acumulação de capital. Ele implica uma intensificação do processo de desregulamentação e privatização, juntamente com a flexibilização do trabalho e a precarização do emprego, em detrimento dos direitos sociais e trabalhistas. Em vez de resolver as crises do capitalismo, o neoliberalismo cria contradições e tensões sociais, perpetuando a crise estrutural do sistema capitalista.

A Lei 13.415/2017, é uma das políticas neoliberais em curso em nosso país, que vem produzindo impactos sobre a formação dos estudantes e dos seus professores, particularmente por estabelecer uma BNCC que orienta o currículo dos estudantes do ensino médio e dos seus professores. As alterações no currículo do Ensino Médio, se estruturam no modelo de educação baseado no desenvolvimento de habilidades e competências. Sabemos que este modelo é uma orientação dos organismos internacionais, os quais visam pautar a educação seguindo avaliações de larga escala, fortalecendo uma ideia de disputa e de meritocracia entre os docentes.

2.3.1 Desafios na transição para o novo ensino médio: primeiras alterações 2021

No território catarinense, a implementação do novo currículo da Contrarreforma do Ensino Médio que atingiu a formação da juventude, obedece a Lei 13.415/2017 e está dividido em Formação Geral Básica e Parte Flexível do Currículo - Itinerários Formativos.

A Formação Geral Básica compreende a Base comum clássica, composta por 12 disciplinas, nas seguintes áreas: Matemática e suas tecnologias (Matemática), Linguagens e suas tecnologias (língua portuguesa e literatura, inglês, arte, educação física), Ciências da Natureza e suas tecnologias (química, física e biologia), Ciências Humanas e suas tecnologias (história, geografia, filosofia e sociologia).

O processo de precarização da formação dos estudantes já tem início nos componentes curriculares da Formação Geral Básica, por apresentarem uma drástica

redução de carga horária de 2400 horas antes da implementação da contrarreforma do ensino médio, para 1760 horas na Rede Estadual de Ensino. A maior redução de carga horária da formação geral básica ocorre no segundo e terceiro ano do Ensino Médio. Com a nova organização curricular, especialmente com a redução da carga horária da formação geral básica, o professor para manter sua carga horária de trabalho, bem como sua remuneração, tem que, na prática, dobrar a quantidade de turmas atendidas, o que configura um aumento significativo no volume de trabalho.

A Parte Flexível do Currículo é composta pela segunda língua estrangeira e pelas disciplinas de Projeto de Vida, que se apresenta como componente curricular que deverá orientar a suposta escolha das juventudes e pelas disciplinas eletivas e as trilhas de aprofundamento. Como podemos observar, a flexibilidade do currículo do Ensino Médio, tendo como base o CBTECM, pressupõem a possibilidade de os estudantes personalizarem parte de sua formação de acordo com seus interesses, aptidões e projetos de vida. Segundo o documento, essa abordagem visa promover uma educação mais alinhada com as necessidades e aspirações individuais dos alunos, contribuindo para um processo de aprendizagem mais significativo e motivador (Santa Catarina, 2020).

Dentro desse contexto flexível, há quatro elementos-chave: projeto de vida, segunda língua estrangeira, componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento. Cada um desses elementos desempenha um papel específico na construção do percurso formativo dos estudantes:

Projeto de Vida: O Projeto de Vida no Currículo Base do Território Catarinense representa uma tentativa de integrar as dimensões pessoais, cidadãs e profissionais na formação dos estudantes do Ensino Médio, conforme delineado nas diretrizes da Lei 13.415/2017 e na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este componente curricular é concebido como um eixo central que visa promover o desenvolvimento integral dos jovens, alinhando suas aspirações individuais às realidades sociais e econômicas que os cercam.

A configuração deste componente como uma disciplina específica levanta questões sobre a fragmentação do currículo e a possibilidade de uma abordagem integrada que realmente atenda às necessidades dos estudantes. A proposta de um currículo que se articule de forma coesa com as diversas áreas do conhecimento é fundamental para evitar

a superficialidade na formação e garantir que os jovens possam se apropriar de suas histórias de vida de maneira significativa.

Além disso, é crucial que o Projeto de Vida não se limite a uma abordagem individualista, que responsabiliza os jovens por suas escolhas e desenvolvimento, mas que também considere as condições sociais e econômicas que influenciam suas trajetórias. A crítica à legitimação do individualismo, conforme apontado por Freitas (2018), é pertinente, pois o Projeto de Vida deve ser um espaço de empoderamento, onde os estudantes possam reconhecer e questionar as injustiças sociais, desenvolvendo uma consciência crítica que os capacite a atuar como agentes de mudança.

Portanto, o Projeto de Vida no currículo base do Território Catarinense deve ser visto como uma oportunidade de promover uma educação que não apenas prepare os jovens para o mercado de trabalho, mas que também os forme como cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. A efetividade desse componente curricular dependerá da capacidade das escolas de articular teoria e prática, promovendo um ambiente educacional que valorize a diversidade e a inclusão, e que estimule o protagonismo juvenil em um contexto de transformação social. (Santa Catarina, 2020).

Segunda Língua Estrangeira: na análise do "Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense" podemos observar a proposta para a inclusão de uma segunda língua estrangeira no ensino médio. O documento enfatiza a importância de valorizar a diversidade étnico-cultural da sociedade catarinense, propondo que a escolha da língua a ser ofertada nas escolas deve ser fundamentada na realidade do contexto local e nas necessidades da comunidade escolar.

Segundo o documento, a inclusão de uma segunda língua estrangeira pode ser um meio de ampliar as possibilidades de comunicação e interação dos estudantes com diferentes culturas, favorecendo a construção de uma consciência crítica sobre as relações de poder e as desigualdades presentes na sociedade. Não obstante a inclusão da segunda língua estrangeira tem como uma das finalidades a inserção dos jovens no mercado de trabalho (Santa Catarina, 2020).

Componentes Curriculares Eletivos: os componentes curriculares eletivos, conforme delineados nas primeiras páginas do Caderno 4 do Currículo Base do Ensino

Médio de Santa Catarina, são concebidos como espaços de liberdade e escolha, onde os estudantes podem explorar temas que dialogam com suas realidades e interesses. Essa proposta curricular busca romper com a rigidez do currículo tradicional, promovendo uma educação que valoriza a diversidade cultural e as experiências dos alunos. No entanto, é fundamental questionar até que ponto essa flexibilidade é efetiva e se realmente atende às necessidades dos estudantes ou se, por outro lado, reproduz as desigualdades existentes na sociedade.

A perspectiva materialista dialética nos convida a analisar os componentes curriculares eletivos não apenas como uma inovação pedagógica, mas como um reflexo das condições materiais e sociais que permeiam o sistema educacional. A escolha dos temas abordados, a metodologia utilizada e a relação entre professores e alunos são aspectos que devem ser examinados criticamente. Por exemplo, a proposta de investigar comunidades específicas e suas linguagens digitais, conforme mencionado no documento, pode ser vista como uma tentativa de contextualizar o aprendizado. No entanto, é necessário considerar que nem todos os estudantes têm igual acesso a essas tecnologias e se suas vozes são realmente ouvidas nesse processo.

Além disso, a análise das práticas pedagógicas deve levar em conta as relações de poder que se estabelecem dentro da sala de aula. A figura do professor, enquanto mediador do conhecimento, deve ser reavaliada à luz da dialética. O professor não é apenas um transmissor de saberes, mas um agente que pode contribuir para a emancipação dos estudantes, desafiando as normas estabelecidas e promovendo um ambiente de diálogo crítico. A proposta de utilizar diferentes métodos de pesquisa, como a etnografia e a pesquisa de campo, sugere uma abertura para a construção coletiva do conhecimento, mas é preciso garantir que essa construção não seja apenas uma formalidade, mas uma prática efetiva que respeite e valorize as experiências dos alunos. (Santa Catarina, 2020).

Abaixo, segue um quadro apresentando os componentes curriculares eletivos, totalizando 25 diferentes disciplinas:

Quadro 3: Componentes Curriculares Eletivos

Área Geral	Componente Curricular Eletivo
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Estudos e Práticas em Ciências Humanas
	Diálogos Contemporâneos das Juventudes
	Pesquisa de Campo e Intervenção Local
	Estudos e Projetos Culturais

Ciências da Natureza	Experimentação e Outras Práticas Investigativas
e suas	Sociedade, Saúde e Meio Ambiente.
Tecnologias	Conhecimento Científico em Ciências da Natureza
Ciência	Educação Tecnológica
e	Cultura Digital
Tecnologia	Pensamento Computacional
	Estudos Dirigidos
Componentes	Educação Empreendedora
Integradores	Projeto de Intervenção
	Projeto de Pesquisa e Iniciação Científica
	Práticas Corporais
	Práticas das Linguagens Artísticas
Linguagens	Práticas em Libras
e suas	Práticas de Ling. no Campo Jornalístico-Midiático
Tecnologias	Práticas de Linguagens e Intervenção Sociocultural
	Práticas de Let. Literário com Ênfase na Lit. Local
	Práticas de Multilet. no Campo Artístico-Literário
	Educação Financeira
Matemática e suas	Educação Fiscal
Tecnologias	Jogos de Raciocínio Lógico-Matemático
	Matemática Aplicada (já está como comp. Obrig.)

Fonte: Elaborado pelo autor tendo por base CBTCEM

Trilhas de Aprofundamento: As trilhas de aprofundamento são apresentadas como uma estratégia para promover uma formação mais integrada e contextualizada, buscando superar a fragmentação do conhecimento que frequentemente caracteriza o ensino tradicional. No entanto, é crucial questionar se essa proposta realmente atende às necessidades dos estudantes ou se, por outro lado, ela se insere em um modelo que perpetua desigualdades e limitações. A crítica ao novo Ensino Médio aponta para a possibilidade de que as trilhas, em vez de serem um espaço de aprofundamento e reflexão crítica, possam se tornar meras formalidades curriculares, desprovidas de um real engajamento com as realidades sociais e culturais dos alunos.

Além disso, as orientações metodológicas sugeridas para as trilhas, que incluem a realização de pesquisas, a produção de textos e a utilização de tecnologias digitais, devem ser analisadas com cautela. Embora essas práticas possam enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, é necessário considerar se todos os estudantes têm acesso

igualitário a recursos e oportunidades que possibilitem a efetivação dessas atividades. A crítica ao novo Ensino Médio ressalta que a implementação de inovações pedagógicas não pode ser dissociada do contexto socioeconômico dos alunos, sob pena de aprofundar ainda mais as disparidades existentes.

A avaliação proposta nas trilhas, que se apresenta como diagnóstica e processual, também merece uma análise crítica. Embora a diversidade de instrumentos avaliativos possa favorecer uma compreensão mais ampla do aprendizado dos estudantes, é fundamental que essa avaliação não se torne um mecanismo de controle que reforce hierarquias e desigualdades. A experiência de avaliação deve ser um espaço de reflexão e crescimento, e não apenas um meio de classificar e categorizar os alunos. (Santa Catarina, 2020).

Abaixo, segue um quadro apresentando os componentes curriculares de trilha de aprofundamento, totalizando 25 diferentes possibilidades:

Quadro 4: Trilhas de Aprofundamento

MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	
TRILHAS	UNIDADES
Trilha 1 – A matemática, o ser humano e a natureza	1 - A Matemática nos elementos da natureza
	2 - A Matemática no corpo humano
	3 – A Matemática e a nutrição
	4 – A Matemática na agricultura
Trilha 2 – A matemática e o mundo do trabalho	1 - Negócios e serviços
	2 - Construções e Design
	3 - Turismo e entretenimento
	4 - Saúde e qualidade de vida
Trilha 3 – Matemática e música: sistematização e analogias	1 - A Matemática no contexto da música
	2 - Música e regionalismo: preferências musicais
	3 - Empreendedorismo na música
Trilha 4 – Edificando o sonho da moradia própria em um contexto socioambiental	1 - Projetando seu sonho: como você imagina sua casa?
	2 - Localização do imóvel: relação custo-benefício e sustentabilidade
	3 - Visualizar o sonho por meio de projetos
CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	
TRILHAS	UNIDADES
Trilha 1 - Mulheres no território catarinense	1 - Representações sociais das mulheres
	2 - Mulheres nas violências de gênero
	3 - Direitos e cidadania ativa das mulheres
	4 - Protagonismos das mulheres
Trilha 2 – Mundos do trabalho no território catarinense	1 - Mundos do trabalho no território catarinense
	2 - Trabalho nas interseccionalidades
	3 - Tecnologias e trabalho no território catarinense
	4 - Direitos nos mundos do trabalho catarinense
Trilha 3 - Observatório da saúde pública	1 - Saúde como direito humano e saúde coletiva/pública
	2 - Sistema Único de Saúde e saúde coletiva/pública
	3 - Dimensões políticas da saúde coletiva/pública
	4 - Desigualdades sociais e saúde coletiva/pública
	1 - As tecnologias digitais: acesso, usos e informação

Trilha 4 - Ciências humanas: tecnologias digitais e a internet como espaço social	2 - “Cidadania digital: ética e segurança na internet”
	3 - Usos e apropriações das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs)”
	4 - “Saber-fazer no uso das Tecnologias Digitais: trabalho, estética, ética, arte e mídia nas culturas digitais”
CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	
TRILHAS	UNIDADES
Trilha 1: Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade	1 - Energia elétrica - da produção ao consumo
	2 - Impactos socioambientais locais e globais relacionados ao solo, ao ar e à água
	3 - Saneamento básico e gerenciamento de resíduos
	4 - Planejamento ambiental das cidades - planos diretores, mobilidade urbana e sustentabilidade
Trilha 2 - Eureka! Investigação no mundo na ciência	1 - Insight! Investigação científica na saúde
	2 - Etnobotânica e os saberes locais
	3 - Estética e saúde: o que te pede o século XXI?
	4 - Sociedade, saúde, diversidade e mundo do Trabalho
Trilha 3 - A tecnologia das coisas: uma perspectiva sustentável na Sociedade contemporânea	1 - Sustentabilidade: modalidades e meios de Produção
	2 - Cultura digital e suas implicações na área de Ciências da Natureza e suas tecnologias e suas tecnologias
Trilha 4 - Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a ciência para a Transição das sociedades sustentáveis	1 - Corpo – Eu
	2 - Família - Nós
	3 - Comunidade - espaço social
	4 - Território - Ecossistema
LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	
TRILHAS	UNIDADES
Trilha 1 - Corpos que expressam suas vozes	1 – Vozes
	2 - Ação, gesto e movimento
	3 - Vozes: dizeres, saberes e por-vires:
	4 - Vozes na comunidade
Trilha 2 - Produção cultural	1 - Territorialidade e cultura
	2 - Produção cultural: pesquisa e planejamento
	3 - Processos criativos e produção cultural em diálogo
	4 – (Re)criação sociocultural
TRILHAS INTEGRADAS	
TRILHAS	UNIDADES
Trilha 1 - saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros	1 - Conceituando qualidade de vida e saúde
	2 - Saúde socioemocional conceituando qualidade de vida e saúde
	3 - Sexualidade e Saúde
	4 - Saúde e o uso das tecnologias digitais
Trilha 2 - foto (cidade) grafias em movimento	1 - Cidades no tempo presente (Eixos: Investigação Científica, Mediação e Intervenção sociocultural)
	2 - Cidades no tempo presente (Eixos: Investigação Científica, Mediação e Intervenção sociocultural)
	3 - Estética e arquitetura (Eixos: Investigação Científica, Processos de Criação, Mediação e Intervenção sociocultural)
	4 – Espaços democráticos das cidades (Eixos: Investigação Científica, Processos de Criação, Mediação e Intervenção

	sociocultural)
	4 – Ateliê de fotografia (Eixos: Investigação científica, Processos de criação, Mediação e Intervenção sociocultural, Empreendedorismo)
Trilha 3 - modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos	1 - Desastres naturais no território catarinense: impactos econômicos e Sociais 2 - Desafios e possibilidades de (com) viver pós-pandemia no mundo do trabalho 3 - A Natureza e sua força: fenômenos meteorológicos e seus impactos no mundo
Trilha 4 - desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo	1 - Mudanças ambientais: ameaça à vida 2 Alternativas energéticas 3 - Eu, nós e as escolhas
Trilha 5 - atelier do território catarinense: identidades, pluralidades e diversidades	1 - Minha morada, tua morada, nossa morada 2 - Discursos públicos e privados nas esferas da justiça social e da diversidade como direito humano 3 - Povos originários e conflitos por terra e território em Santa Catarina: Guarani, Kaingang e Xokleng/laklanõ 4 – Reconhecimento, e respeito a elas, das identidades e diversidades humanas e suas territorialidades: comunidades originárias de povos indígenas, comunidades de origem afro, quilombolas, caboclos, migrantes/emigrantes, entre outros, em Santa Catarina.
Trilha 6 - territórios e territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades	1 - Mapa conceitual para a diversidade 2 - Quem, onde estão, como vivem os povos e populações tradicionais e comunidades (urbanas e rurais) negras catarinenses 3 - Aprofunda/revelar os modos de sustentabilidade, luta pela terra e na terra, garantias ambientais e a preservação ambiental
Trilha 7 - identidades e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios	1 - Heranças culturais: festas – tradições afro- Catarinenses - religiões/religiosidades – ancestralidades 2 - Diversidades negras catarinense: - invisibilidade no trabalho, na escola/ensino superior; racismo estrutural; democracia racial 3 - Diversidade e gênero e saberes: feminismo negro; poetas negros e negras; intelectuais negros e negras
Trilha 8 - campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, De culturas e de produção de alimentos saudáveis	1 - Espaços de identidade no e do campo - A compreensão histórica da constituição do campo brasileiro: populações, espaços, tempos e identidades 2 - Interconexões das relações humanas e a terra - Culturas do e no campo e relações humanas 3 - Fonte de vidas e de preservação - Ciência e tecnologias do e no campo no sentido da sustentabilidade 4 – Resistências, movimentos e lutas no do campo – movimentos e lutas de resistências no campo
Trilha 9 - linguagens tecnológicas para as sociedades em rede	1 - Na teia das linguagens tecnológicas: comunicação em rede Subtema 1 - Desenvolvimento das tecnologias ao longo da história Subtema 2 - Linguagens tecnológicas: elementos contextuais Subtema 3 - Sociedades em rede 2 - Sujeitos das sociedades em rede Subtema 4 - Tecnologia, ética e relações: influências e ressonâncias das Tecnologias Digitais na contemporaneidade
Trilha 10 - eu, jovem; nós, juventudes	1-Diversidades das juventudes: 40 h 2 - Jovens na sociedade: 30 h 3 - Jovens com eles mesmos: 50 h 4 – Jovens e a prática social: 40 h
Trilha 11 - saúde traz felicidade?	1 - Ciência em diálogo com o bem-estar e saúde

	2 - Cidades e campos sustentáveis
	3 - Saúde e autoaceitação
	4 – Saúde no ambiente escolar

Fonte: Quadro elaborado pelo autor tendo por base CBTCEM

Podemos perceber que a Parte Flexível apresenta um amplo leque de componentes curriculares, os quais exige dos professores/as a atuação em sua maioria em componentes curriculares que não são de sua formação acadêmica inicial. Para ministrá-los, são submetidos a um modelo deficitário de formação continuada ofertada pelo estado, em boa medida com a presença de formadores vinculados a instituições privadas, de modo que se tornem professores com algumas competências que os subsidiem na docência de alguns desses componentes curriculares, de acordo com a concepção da contrarreforma do ensino médio.

As figuras a seguir são exemplificações da fragmentação estabelecida pelo CBTCEM, nas quais podemos visualizar a totalidade do currículo ao longo dos três anos no ensino médio:

Figura 1 – Matriz A 31 aulas do Novo Ensino Médio

MATRIZ A DO NOVO ENSINO MÉDIO
1.000 horas anuais/total de 3.000 horas
31 aulas semanais

Opção 1: 4 dias de 6 aulas diárias + 1 dia de 7 aulas diárias
Opção 2: 4 dias de 5 aulas diárias + 1 dia de 11 aulas diárias

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

Fonte: Santa Catarina, 2020, p. 118.

Figura 2 – Matriz B 35 aulas do Novo Ensino Médio

MATRIZ B DO NOVO ENSINO MÉDIO
1.120 horas anuais/total de 3.360 horas
35 aulas semanais
3 dias de 5 aulas diárias + 2 dias de 10 aulas diárias

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
			Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semanal (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	CH Total Formação Geral Básica		25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Itinerário Formativo	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Componente Curricular Eletivo1		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo2		2	32	64	0	0	-	0	-	-	64
	Componente Curricular Eletivo3		2	32	64	0	0	-	0	-	-	64
	Trilha de Aprofundamento		0	0	-	15	240	480	15	240	480	960
	CH Total Itinerário Formativo		10	160	320	20	320	640	20	320	640	1600
	CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL		35	560	1.120	35	560	1.120	35	560	1.120	3.360

Fonte: SANTA CATARINA, 2020, p. 119.

Figura 3 – Matriz C 44 aulas do Novo Ensino Médio

MATRIZ C DO NOVO ENSINO MÉDIO
1.408 horas anuais/total de 4.224 horas
44 aulas semanais
4 dias de 10 aulas diárias + 1 dia de 4 aulas diárias
3 dias de 10 aulas diárias + 2 dias de 7 aulas diárias

BNCC	ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA									Carga horária total (h)
			1ª SÉRIE			2ª SÉRIE			3ª SÉRIE			
			Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	Número de aulas semanais	Carga horária semestral (h)	Carga horária anual (h)	
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA - FGB	Linguagens e suas tecnologias	Língua Portuguesa e Literatura	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
		Educação Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Arte	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Língua Estrangeira Inglês	2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Ciências da Natureza e suas tecnologias	Química	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Física	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Biologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Geografia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		História	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Filosofia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
		Sociologia	2	32	64	1	16	32	1	16	32	128
	Matemática e suas tecnologias	Matemática	3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	CH Total Formação Geral Básica		25	400	800	15	240	480	15	240	480	1760
	Projeto de Vida		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
Itinerário Formativo	Segunda Língua Estrangeira		2	32	64	2	32	64	2	32	64	192
	Componente Curricular Eletivo 1		4	64	128	4	64	128	4	64	128	384
	Componente Curricular Eletivo 2		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 3		4	64	128	2	32	64	2	32	64	256
	Componente Curricular Eletivo 4		3	48	96	2	32	64	2	32	64	224
	Trilha de Aprofundamento		0	0	0	15	240	480	15	240	480	960
	CH Total Itinerário Formativo		19	304	608	29	464	928	29	464	928	2.464
CARGA HORÁRIA SEMANAL/CARGA HORÁRIA ANUAL			44	704	1.408	44	704	1408	44	704	1408	4.224

Fonte: CATARINA, 2020, p. 120.

Estas três matrizes curriculares são apresentadas no documento Currículo Base do Território Catarinense para o Ensino Médio. A principal diferença entre elas está na carga horária, não havendo alterações no que se refere à formação geral básica. A diferenciação se dá, portanto, na ampliação da carga horária do itinerário formativo. Nos quadros acima, podemos perceber como ao longo dos três anos do ensino médio a carga horária referente a formação geral básica perdeu significativamente espaço, em detrimento a ampliação de um currículo flexível. Pautado cada vez mais para as demandas do mercado.

Sob um olhar mais atento, percebemos que a redução da carga horária das disciplinas está gradualmente levando os professores a fazerem escolhas. Eles precisam trocar aulas nas matérias que têm uma formação inicial, ou seja, aquelas que fazem parte da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Essa troca ocorre em detrimento de disciplinas como Projeto de Vida, componentes eletivos ou as trilhas de aprofundamento. Essas últimas, por sua vez, demandam formação continuada ou, em alguns casos, exigem que os professores atuem sem a formação adequada para ministrá-las.

Após dois anos de sua implementação, essas matrizes curriculares foram substituídas por uma única matriz, conforme veremos a seguir.

2.3.2 Mudanças curriculares: Reformulação do currículo para o ano de 2024

O governador Jorginho Mello, ao assumir o cargo em 2023, promoveu uma reestruturação em seu secretariado, incluindo a Secretaria de Educação. Dentre as mudanças, destaca-se a nomeação do professor Aristides Cimadon para comandar a Secretaria de Estado da Educação. Durante esse primeiro ano a SED/SC, discutiu internamente sobre alterações no currículo do ensino médio no território catarinense.

Importa ressaltar que ao longo do ano de 2023, as discussões internas na SED/SC para alteração curricular, foram compartilhadas com gestores das Coordenadorias Regionais de Educação e das Escolas por meio de reuniões e slides, sem ter sido produzido pelo governo do estado nenhum documento oficial sobre esse processo. Somente no mês de janeiro de 2024 foi publicado o caderno: EDUCAÇÃO HÍBRIDA - Caderno de Orientações para a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina para orientar a parte da carga horária não presencial que passou a compor o currículo. Ou seja, no apagar das luzes de 2023 um novo currículo é elaborado e às vésperas do início do ano letivo um documento dessa natureza é publicado, trazendo apreensões e produzindo inseguranças aos docentes. A SED/SC, para o ano letivo de 2024, promoveu uma alteração curricular em suas matrizes ofertadas, incluindo a implementação da Educação Híbrida, conforme dito acima. Essa revisão curricular foi realizada, segundo a SED/SC, com o intuito de melhor atender os estudantes das escolas estaduais catarinenses, alinhando-se com as diretrizes estabelecidas pela Resolução N° 3/2018 do Conselho Nacional de Educação (Santa Catarina, 2024).

Com isso houve a implementação de um currículo de educação híbrida. A Educação Híbrida combina elementos do ensino presencial e do ensino a distância, permitindo uma maior flexibilidade e personalização do processo de ensino-aprendizagem, além de alterar a quantidade de horas dos estudantes dentro das unidades escolares.

Como justificativa para essa alteração de modelo, a SED/SC considera não apenas atender às demandas imediatas, mas também preparar os estudantes para um mundo em constante transformação, onde as habilidades de adaptação, autonomia e uso de tecnologias são cada vez mais essenciais (Santa Catarina, 2024).

Para compreender melhor essa alteração curricular veremos a seguir a matriz curricular em vigor no ano de 2024:

Figura 4: Matriz curricular 31 aulas propedêutico - 2024

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

Fonte: SED/SC: Caderno de Educação Híbrida, 2024

Essa matriz curricular corresponde ao ensino médio propedêutico, com 31 aulas semanais. Podemos perceber entre as principais alterações a eliminação das Trilhas de Aprofundamento, a introdução de aulas não presenciais e a criação de disciplinas de aprofundamento em diversas áreas.

Importante ressaltar que esta alteração, que à primeira vista se apresenta como uma tentativa do governo do estado de Santa Catarina de aproximar o currículo catarinense à proposta do PL 5.230/2023, mesmo que esse não tenha sido aprovado até a implementação deste currículo.

Nesta nova matriz curricular a SED/SC dá fim à semestralidade no currículo de Santa Catarina. É essencial destacar que na proposta curricular do CBTCEM, havia componentes curriculares trimestrais, compostos pelos componentes da Formação Geral Básica, Projeto de Vida e Segunda Língua Estrangeira e os componentes curriculares semestrais, compostos pelos componentes curriculares eletivos e as trilhas de aprofundamento.

Com a eliminação das Trilhas de Aprofundamento os componentes eletivos passaram a ser ofertados anualmente, sendo sua avaliação trimestral. Esta alteração se deu através da Portaria Normativa nº 703, de 19 de março de 2024, a qual indica:

Art. 4º A avaliação da aprendizagem e o registro numérico dos seus resultados no SISGESC será trimestral para o Ensino Fundamental, Ensino Médio (Formação Geral Básica, Segunda Língua Estrangeira, Componente Curricular Eletivo, Matemática e suas Aplicações, Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa, Aprofundamentos), Curso Normal em Nível Médio - Magistério e Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (Santa Catarina, 2024b).

Podemos perceber que as avaliações dos componentes curriculares, tanto da formação geral básica, como dos itinerários formativos passaram a vigorar trimestralmente.

Essa mesma portaria estabelece as diretrizes para o registro das avaliações no portal online do Professor SC. Isso inclui vincular tanto as avaliações realizadas em formato não presencial quanto às avaliações aplicadas em sala de aula.

Nesta mesma portaria se faz referência aos chamados componentes curriculares de aprofundamento. No inciso segundo do artigo quarto está indicado que “O Registro da avaliação dos Itinerários Formativos referente aos Componentes de Aprofundamentos, Matemática e suas Aplicações e Práticas de Linguagem em Língua Portuguesa estarão vinculados, no Professor On-line, aos respectivos componentes da Formação Geral Básica” (Santa Catarina, 2024b). Isso demonstra a intenção de que este componente de aprofundamento seja integrado ao componente de formação geral básica. No decorrer do próximo capítulo iremos aprofundar o entendimento sobre este componente, bem como sobre a implementação do ensino híbrido, composto pelas aulas não presenciais, as quais são pontos centrais na implementação desta nova proposta de matriz curricular do Ensino Médio no estado de Santa Catarina.

Considerando os elementos expostos acima, podemos observar como a contrarreforma do Ensino Médio está claramente pautada em uma perspectiva neoliberal.

Não só na formação dos estudantes, por meio da flexibilização do currículo e de uma falácia de protagonismo juvenil, mas também no trabalho docente, em que o professor tem que ter um amplo espectro de formação, atuando em diferentes componentes curriculares, muitas vezes sem a devida formação, produzindo a precarização e a desprofissionalização das práticas de ensino.

Como vimos, a reorganização curricular proposta pela contrarreforma do ensino médio vem precarizando cada vez mais o trabalho docente, tanto nas dimensões materiais quanto simbólicas, independente do momento histórico em que ocorrem, esses processos se entrelaçam e potencializam essa situação (Frigotto, 2004).

Como afirma Bomfim (2010) da formação desqualificada até a ausência de condições adequadas de trabalho, professores e professoras vivenciam continuamente o agravamento de suas condições de trabalho, desmobilização política e burocratização de suas atividades.

Importa salientar também que, as reformulações propostas pela contrarreforma do ensino médio promovem um discurso de modernização das práticas educativas, como uma tentativa de corrigir alguns detalhes da ordem estabelecida. Porém, este movimento na verdade radicaliza os processos de dominação. Como nos lembra Mészáros, a lógica do capital é incorrigível (MÉSZÁROS, 2005, p, 25).

Para que se construa um currículo e conseqüentemente uma educação capaz de formar sujeitos para o exercício da cidadania, qualificados para o trabalho e capazes de intervir socialmente é preciso tomar distância, como afirma Saviani (2016) “dos currículos que pretendem conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras...” tarefas que não visam o pleno desenvolvimento humano, secundariza a formação de sujeitos críticos, para fortalecer propostas que visam apenas a qualificação profissional, como é o caso da BNCC.

Para 2025 novas mudanças nas matrizes curriculares estão sendo previstas. Contudo, tendo em vista sua não oficialização até o momento da apresentação desta dissertação para a banca, não nos ateremos a analisá-las.

4. IMPLEMENTAÇÃO DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO EM SANTA CATARINA: A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DECENTE NO COTIDIANO ESCOLAR

Neste capítulo nos dedicamos a analisar, no contexto da prática, como a regulamentação e os processos de implementação da reforma do Ensino Médio têm impactado o trabalho docente em Santa Catarina, a partir da escuta de estudantes e professores que atuam em uma escola da rede estadual de ensino.

Esta análise se propõe a demonstrar como se deu a implementação da contrarreforma do ensino médio em Santa Catarina, tomando por referência uma Unidade escolar no município de Itajaí. Para tanto, organizamos o capítulo nas seguintes seções: a) Caracterização da unidade escolar e o percurso de implementação do NEM; b) Organização escolar no ano letivo de 2022; c) Organização escolar no ano letivo de 2023; d) Organização escolar no ano letivo de 2024.

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA UNIDADE ESCOLAR E O PERCURSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO NEM

Para a realização da pesquisa de campo, optamos por executá-la na Escola de Educação Básica Dom Afonso Nieheus, localizada no Bairro Cordeiros, na cidade de Itajaí, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, Brasil.

De acordo com Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Dom Afonso Nieheus, a maioria dos estudantes são moradores dos bairros Murta e Cordeiros, da cidade de Itajaí e filhos/as da classe trabalhadora. Outra característica importante é que há uma diversidade da origem territorial das famílias que residem nesses bairros, oriundas de diferentes regiões do Brasil.

A escola trabalha exclusivamente com estudantes do ensino médio, ao final do primeiro semestre de 2023 contava com 960 estudantes matriculados; destes, 674 são estudantes do NEM. Os demais estudantes estavam matriculados no terceiro ano desta mesma etapa de ensino e estão vinculados à matriz curricular que anterior a Lei 13.415/2017.

No decorrer do processo de implementação do novo ensino médio houve alterações significativas na estrutura curricular no estado de Santa Catarina, conforme demonstramos no capítulo anterior. Desta forma, para melhor caracterizar a unidade escolar, apresentamos a organização escolar para a oferta do NEM entre os anos de 2022 e 2024. Em 2023, a escola estava organizada conforme o previsto CBTCM, contemplando as trilhas de aprofundamento. Já em 2024, houve uma alteração curricular que introduziu o ensino híbrido e os chamados componentes curriculares de aprofundamento. Vale ressaltar que esta última mudança se deu a nível estadual.

3.1.1 Organização escolar no ano letivo de 2022

O primeiro ano da implementação do novo ensino médio na unidade escolar iniciou com incertezas tanto por parte do corpo docente como para a direção e equipe pedagógica, tendo em vista que não houve formação para os professores. Além disso, o período da jornada pedagógica, que tem como objetivo organizar o início no ano escolar, teve apenas 3 dias para dar conta das alterações previstas para o corrente ano.

Sendo este o ano de início da implementação do novo ensino médio na unidade escolar, apenas as turmas de primeiro ano teriam seu currículo afetado. A matriz curricular proposta foi a matriz B, a qual já analisamos no capítulo anterior. Nesta matriz a formação geral básica, no primeiro ano, não sofreu alterações significativas, apenas houve o acréscimo dos componentes eletivos, projeto de vida e segunda língua estrangeira. Contudo a FGB ainda mantinha, no primeiro ano, uma carga horária de 800 horas anuais.

A primeira dificuldade encontrada nesse processo foi no atendimento dos estudantes em turno integral que ocorreu dois dias por semana. Esta dificuldade se deu na unidade escolar por ela não possuir uma infraestrutura adequada para atendê-los no intervalo entre os turnos matutino e vespertino.

Outro ponto de estranhamento, e porque não dizer, de muitas dúvidas, se dava com os componentes curriculares eletivos. Este, ao contrário da FGB, não se organizava por trimestre, mas sim por semestre. Até o final do primeiro semestre não houve uma orientação clara da SED/SC a respeito da avaliação e atribuição de notas nestes componentes. Esta incerteza se manteve até o final do ano letivo, gerando insegurança nos processos avaliativos.

3.1.2 Organização escolar no ano letivo de 2023

A organização da Unidade escolar no decorrer do ano de 2023 se deu com o andamento de três estruturas curriculares distintas. As turmas de terceiros anos estavam sendo atendidas ainda pelo antigo currículo do ensino médio, que antecede a contrarreforma; os segundos anos já estavam integrados ao currículo do novo ensino médio organizados conforme a matriz ‘B’ de 35 aulas semanais; já os primeiros anos foram organizados em conformidade a matriz ‘A’ estendida de 31 aulas semanais. Ao longo deste capítulo iremos abordar a mudança de matriz curricular realizada na escola.

No quadro abaixo é possível observar a distribuição dos estudantes conforme os turnos de aulas em 2023:

Tabela 1 – Distribuição dos estudantes conforme os turnos em 2023:

TURNO	NÚMERO DE ESTUDANTES
Integral ⁵	509
Matutino	128
Vespertino	68
Noturno ⁶	255
Total	960

Neste período a escola contava com um corpo docente de 47 professores, sendo que destes, 12 eram efetivos na escola e 35 professores admitidos em caráter temporário – ACT. Do total de professores, 9 atuam exclusivamente na parte do currículo flexível (todos ACT) e 10 professores trabalham exclusivamente com a formação geral básica (4

⁵ De acordo com a reorganização do currículo implementada pela Secretaria Estadual de Educação em relação ao Novo Ensino Médio (NEM), as matrizes curriculares diurnas não são mais registradas no sistema como matutino ou vespertino, mas sim como turno integral. Isso ocorre porque, mesmo na matriz estendida, o tempo de ensino extrapola um único turno de atendimento.

⁶ Destes, 165 estudantes estão matriculados na matriz D (matriz do NEM no período noturno), os demais pertencem a matriz curricular anterior a Lei 13.415/2017.

efetivos e 5 ACT). Essa quantidade de professores ACT atuando exclusivamente na Formação Geral Básica se dá sobretudo pela falta de professores efetivos nas disciplinas de Biologia (diurno), Geografia, História e Física. Logo, 28 professores atuaram tanto na FGB, quanto nos itinerários formativos para compor sua carga horária de trabalho, isso representa um total de 59,5% dos docentes da escola que se desdobram em mais de uma parte do currículo para integralizar sua jornada de trabalho e em três matrizes distintas.

3.1.3 Organização escolar no ano letivo de 2024.

Como mencionado no capítulo anterior, em 2024 o governo de Estado de Santa Catarina promoveu uma alteração curricular para o novo ensino médio no território catarinense. Desta forma a unidade escolar teve que se reorganizar para atender esta demanda.

Podemos ver no quadro seguinte como se deu a distribuição de estudantes por turno:

Tabela 2 – Distribuição dos estudantes conforme os turnos em 2024:

TURNO	NÚMERO DE ESTUDANTES
Matutino	473
Vespertino	402
Noturno	152
Total	1027

Neste ano de 2024 todas as turmas estão organizadas sob a mesma matriz curricular, isso se deu devido às alterações promovidas pela SED/SC expostas no capítulo anterior. No quadro acima, as turmas do período diurno estão divididas em matutino e vespertino. Contudo, formalmente, os alunos estão matriculados no Sistema de Gestão Educacional de Santa Catarina (SIGESC) como estudantes de turmas de turno integral. Isso se dá em razão das aulas presenciais ocorrerem em um turno específico, porém as

atividades não presenciais são ofertadas de forma assíncronas, ou seja, exigindo serem realizadas em contraturno.

Com relação aos docentes no corrente ano, a escola conta com um quadro de 44 professores, destes 10 são efetivos na escola. Podemos perceber que de um ano para outro houve uma diminuição dos professores efetivos da unidade escolar, isso ocorreu em função do processo de remoção, em que dois professores da escola solicitaram a troca da unidade escolar. Os demais docentes são contratados em caráter temporário. Este número corresponde aos professores que têm regência de turma. Soma-se a esses profissionais mais 8 segundas professoras e uma professora do Atendimento Educacional Especializado, todas contratadas como ACT's. Além disso, é importante destacar que dois professores efetivos atuam no laboratório Maker, sendo um deles com carga horária exclusiva para este fim.

Para fins comparativos, neste ano letivo, 10 professores estão ministrando aulas tanto na formação geral básica, quanto nos componentes curriculares eletivos e de projeto de vida, sendo 5 efetivos e 5 ACT's. Professores que atuam exclusivamente com componentes curriculares do itinerário formativo são apenas dois, ambos são contratados em caráter temporário.

Importa destacar que em relação aos professores ACT's que estão ministrando aulas simultaneamente nos componentes curriculares da formação básica e nos componentes de projeto de vida e eletivos, estes não puderam escolher as disciplinas de atuação. Isso ocorreu em função de que as aulas e disciplinas vieram conjugadas/agrupadas no momento da escolha de vagas. Desta forma, para um professor assumir aulas em sua disciplina de formação inicial, ele teria que obrigatoriamente aceitar um ou mais componentes curriculares eletivos e/ou projeto de vida, pois estes estavam vinculados a vaga no momento da escolha no sistema de ocupação de vagas da SED/SC.

Outro fator importante para podermos ter um panorama da distribuição dos docentes na instituição é a quantidade de professores com aulas não presenciais. Dos 44 docentes, 30 possuem aulas nas formas presencial e não presencial, ou seja, 68% dos professores realizam atendimento presencial e via plataforma.

3.1.4 Caminhos percorridos na Implementação no Novo Ensino Médio na unidade escolar

O processo de implementação do Novo Ensino Médio foi objeto de discussões na unidade escolar a partir do primeiro semestre de 2021. Inicialmente, surgiram muitas dúvidas e apreensões por parte de toda a equipe, incluindo docentes e membros da direção e equipe pedagógica. Ao longo do segundo semestre, mais informações sobre o Novo Ensino Médio foram sendo agregadas, mas, ao mesmo tempo, as informações tornaram-se cada vez mais confusas e imprecisas, principalmente em relação à escolha da matriz curricular a ser adotada pela escola.

A discussão sobre qual matriz escolher foi central na unidade escolar. Enquanto a direção optava claramente pela matriz 'A', que correspondia a um total de mil horas-aula anuais divididas em 31 aulas semanais, que envolvia aulas em turno único estendido. No entanto, o corpo docente decidiu aderir à matriz curricular 'B', que corresponde a mil cento e vinte horas anuais, distribuídas em 35 aulas semanais. Nessa proposta, os estudantes teriam que permanecer em turno integral dois dias por semana. A principal diferença entre as duas matrizes reside na quantidade de componentes curriculares eletivos oferecidos. A primeira matriz oferecia apenas um componente curricular eletivo (CCE) aos estudantes, enquanto a segunda oferecia três CCE eletivas para os primeiros anos.

Os argumentos apresentados para a escolha da segunda matriz foram por um lado proporcionar uma maior diversidade no processo educativo dos estudantes, permitindo abranger até três áreas do conhecimento. Por outro lado, oferecer maior disponibilidade de disciplinas para os professores, uma vez que a matriz curricular reduzia progressivamente a quantidade de aulas das disciplinas da FGB.

Após esse processo, as dúvidas continuaram constantes, gerando grande expectativa por parte dos professores. Alguns pontos que haviam sido considerados certos e relevantes pela SED/SC acabaram sendo alterados. Destacam-se dois fatores importantes nesse processo. Primeiro, o período para reuniões e planejamentos por áreas, que não foi garantido no início do ano letivo para todas as escolas. Vale destacar que as escolas piloto tinham esta condição, que também está sendo colocada em terminalidade, permanecendo apenas nas turmas que ainda são consideradas experiência piloto. O segundo fator que gostaríamos de destacar, refere-se à estruturação do componente curricular projeto de vida, um dos elementos-chave do Novo Ensino Médio. Inicialmente este seria ministrado em turmas com número de alunos reduzido, podendo atuar em uma

mesma turma mais de um professor. Contudo, quando ampliada a reforma para todas as escolas, este componente curricular passou a ter apenas um professor por turma, com média de 35 estudantes.

No que diz respeito à organização das turmas, vale destacar que a escola em que nossa pesquisa foi realizada, mantém a mesma enturmação da FGB para os demais componentes curriculares. No entanto, é preciso mencionar que até 2023 havia a possibilidade de os estudantes participarem de até três turmas distintas ao longo de cada semestre, uma vez que, para além da sua turma de referência, eles poderiam ser distribuídos em turmas distintas para os componentes curriculares eletivos, bem como para as trilhas de aprofundamento.

Outro elemento importante a ser mencionado, e que vem impactando sobre os processos de precarização do trabalho docente, refere-se ao fato de que, em decorrência da forma como a SED/SC reorganizou o currículo a partir da implementação do NEM, houve uma mudança no processo de avaliação dos estudantes. A portaria da SED nº 737, de 29 de março de 2023, regulamenta os procedimentos e registros da Avaliação da Aprendizagem da Educação Básica e Profissional da Rede Pública Estadual. Nesta Portaria, as escolas e os professores foram orientados a realizarem o registro de avaliação de três formas distintas, sendo: a) registro de avaliações trimestrais por nota de 1,0 a 10 para os componentes curriculares da FGB e segunda língua estrangeira; b) registro de avaliação trimestral por parecer descritivo para o componente projeto de vida; c) registro da avaliação semestral por nota, de 1,0 a 10 para os componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento.

Acrescentam-se a essas questões pedagógicas do processo de implementação do NEM, que produzem inseguranças e angústias nos trabalhadores/as da educação, aspectos relacionados à estrutura física e didática da escola. A falta de estruturação e reorganização na unidade escolar para ter alunos em período integral gerou desconforto no início do ano letivo de 2022; alguns deles prevalecem até este momento. A única estrutura física satisfatória existente são as salas de aula, apesar das mesmas não possuírem aparelhos de ar-condicionados para gerar o mínimo de conforto térmico especialmente nos dias mais quentes. Faltam espaços apropriados para instalação de laboratórios e os recursos didáticos são limitados.

No que diz respeito à infraestrutura física, a escola pesquisada possui 16 salas de aula, duas salas de vídeo, uma biblioteca (que não oferece um ambiente adequado para leitura e estudo), uma sala destinada ao atendimento educacional especializado, uma quadra esportiva coberta e duas quadras ao ar livre. Visando melhorias para o segundo semestre de 2023, está em processo de instalação uma sala maker e uma sala de artes. Vale ressaltar que a sala de artes foi possível graças aos recursos financeiros provenientes tanto da própria escola, entre eles as doações feitas pelos próprios professores. É relevante enfatizar que a implementação da sala maker está em consonância com as transformações propostas pela Lei 13.415/2017, uma vez que está alinhada com a perspectiva da pedagogia das competências e do aprender a fazer, priorizando especialmente o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao conceito de "faça você mesmo".

Entretanto, há outras deficiências na estrutura disponível para os estudantes que frequentam o turno integral, principalmente no que se refere a espaços adequados para descanso e socialização durante os intervalos, especialmente entre os diferentes turnos. Além disso, o refeitório possui apenas uma cobertura, sendo insuficiente para atender todos os estudantes de forma adequada.

Para o ano letivo de 2023, a escola decidiu trocar a matriz curricular 'B', com 35 aulas semanais, pela matriz 'A' estendida, com 31 aulas semanais. Essa troca ocorreu apenas para os primeiros anos, pois as turmas de segundos anos continuaram com a matriz original. A decisão foi tomada considerando a falta de infraestrutura adequada na escola para o atendimento dos jovens em turno integral de 10 aulas diárias, mesmo que isso resultasse em uma redução na disponibilidade de aulas para os professores.

Assim, no ano letivo de 2023, a escola executou simultaneamente quatro matrizes curriculares:

- a) Para os primeiros anos no período diurno, está sendo adotada a matriz 'A' estendida, com 31 aulas semanais, sendo quatro dias com seis aulas e um dia com sete aulas;
- b) Para os segundos anos no período diurno, a matriz 'B' está sendo mantida, com 35 aulas semanais, sendo três dias com cinco aulas e dois dias com dez aulas;

- c) Para os primeiros e segundos anos no período noturno, está sendo utilizada a matriz 'D', com 25 aulas semanais distribuídas ao longo de quatro anos;
- d) Para os terceiros anos, o currículo antigo está sendo mantido, com 25 aulas semanais.

Essa multiplicidade de matrizes curriculares, reflete as diferentes decisões tomadas em relação à oferta educacional na escola, buscando conciliar as demandas dos diversos segmentos envolvidos e as limitações estruturais enfrentadas pela instituição, ou seja, refletem a falta de formação e materiais e da Secretaria de Estado da Educação sobre a Lei 13.415/2017, dessa forma repercutindo em impactos sobre a escola.

Além disso, a falta de estruturação e reorganização na unidade escolar, a escassez de recursos e a ausência de espaços adequados para atividades práticas limitam o planejamento docente, repercutindo negativamente sobre o processo de formação dos estudantes e sobre o trabalho dos docentes e demais trabalhadores da educação da escola.

3.2 COMPARANDO A PROPOSTA CURRICULAR DE SANTA CATARINA PARA O ANO DE 2024 EM CONTRASTE COM A LEI 13.415/2017 E A MUDANÇA PROPOSTA PELA LEI 14.945/2024

Em julho de 2024 foi sancionada a Lei 14.945, esta alterou a LDB de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, fornecendo pressupostos para a política nacional de ensino médio e revoga dispositivos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e dá outras providências.

A alteração mais marcante entre as leis aprovadas em fevereiro de 2017 e a nova reforma do ensino médio aprovada no segundo semestre de 2024 foi na carga horária da formação geral básica, alterada das então 1800 horas para 2400 horas, retomando assim sua carga horária anterior à reforma de 2017. Isso no ensino propedêutico, pois para a educação profissional a FGB ficou restrita a 2100 horas, podendo chegar a 2400 horas caso haja estreita relação entre essas disciplinas com a formação técnica e profissional ofertada.

3.2.1 Formação Geral Básica

Referente a formação geral básica, esta segue dividida por áreas do conhecimento, a saber: Matemática e suas Tecnologias; Linguagens e suas tecnologias. Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Enquanto a Lei 13.415/2017 não apontava quais componentes curriculares seriam ofertados pelos sistemas de ensino, limitando-se apenas a pôr como obrigatório ao longo do ensino médio o ensino de práticas de Educação Física, Arte, Filosofia e Sociologia, além da Língua Inglesa e uma segunda língua estrangeira, esta como optativa; e Língua Portuguesa e Matemática eram as únicas que obrigatoriamente deveriam compor os três anos do ensino médio; a Lei nº 14.945/2024 aponta que:

Art. 35-C. A formação geral básica, com carga horária mínima total de 2.400 (duas mil e quatrocentas) horas, ocorrerá mediante articulação da Base Nacional Comum Curricular e da parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei.

Parágrafo único. No caso da formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput do art. 36 desta Lei, a carga horária mínima da formação geral básica será de 2.100 (duas mil e cem) horas, admitindo-se que até 300 (trezentas) horas da carga horária da formação geral básica sejam destinadas ao aprofundamento de estudos de conteúdos da Base Nacional Comum Curricular diretamente relacionados à formação técnica profissional oferecida. “Art. 35-D. A Base Nacional Comum Curricular do ensino médio estabelecerá direitos e objetivos de aprendizagem, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento: I - linguagens e suas tecnologias, integrada pela língua portuguesa e suas literaturas, língua inglesa, artes e educação física;

II – matemática e suas tecnologias;

III – ciências da natureza e suas tecnologias, integrada por biologia, física e química;

IV – ciências humanas e sociais aplicadas, integrada por filosofia, geografia, história e sociologia.

§ 1º A Base Nacional Comum Curricular a que se refere o caput deste artigo deverá ser cumprida integralmente ao longo da formação geral básica.

§ 2º O ensino médio será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização das línguas maternas.

§ 3º Os currículos do ensino médio poderão ofertar outras línguas estrangeiras, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. (Brasil, 2024)

Cabe destacar que o componente curricular de Língua Espanhola, apesar de na minuta proposta pelo Ministério da Educação fazer parte da formação geral básica, na versão final aprovada pelo Congresso Nacional não permaneceu; ficando como segunda língua estrangeira preferencial. Além disso, percebe-se que há uma maior descrição dos

diferentes componentes curriculares, apontando quais devem ser obrigatoriamente propostos nos currículos dos diferentes sistemas de ensino.

Com relação ao Projeto de Vida na Lei 13.415/2017 há a seguinte menção que altera o artigo 35 da LDB:

§ 2º Os currículos do ensino médio deverão considerar a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais (Brasil, 2017).

Já a Lei 14.945/2024 apresenta a seguinte redação para o mesmo inciso

§ 2º Serão asseguradas aos estudantes oportunidades de construção de projetos de vida, em perspectiva orientada pelo desenvolvimento integral, nas dimensões física, cognitiva e socioemocional, pela integração comunitária no território, pela participação cidadã e pela preparação para o mundo do trabalho, de forma ambiental e socialmente responsável (Brasil, 2024).

Como podemos observar, com relação ao projeto de vida, a Lei 14.945/2024 expande a compreensão, assegurando oportunidades de construção de projetos de vida de maneira mais abrangente e integrada. A nova redação do § 2º do artigo 35 da LDB não apenas mantém os aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais, mas também incorpora a integração comunitária no território, a participação cidadã e a preparação para o mundo do trabalho de forma ambiental e socialmente responsável. Porém essas mudanças se dão principalmente na aparência e não a essência.

3.2.2 Itinerários Formativos

A Lei 13.415/2017 havia incluído no ensino médio os itinerários formativos o qual pela minuta apresentada pelo MEC foi seria substituído pelos Percursos Formativos, no entanto durante a tramitação na Câmara dos Deputados o relator Deputado Mendonça Filho voltou a denominação anterior mantendo o nome de “Itinerários Formativo”. Enquanto na legislação anterior estes foram divididos pelas áreas do conhecimento e educação profissional, a Lei 14.945/2024 constrói a seguinte redação.

Art. 36. Os itinerários formativos, articulados com a parte diversificada de que trata o caput do art. 26 desta Lei, terão carga horária mínima de 600 (seiscentas) horas, ressalvadas as especificidades da formação técnica e profissional, e serão compostos de aprofundamento das áreas do conhecimento ou de formação técnica e profissional, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino, consideradas as seguintes ênfases:
V - formação técnica e profissional, organizada de acordo com os eixos tecnológicos e as áreas tecnológicas definidos nos termos previstos nas diretrizes curriculares nacionais de educação profissional e tecnológica,

observados o Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) referido no § 3º do art. 42-A e o disposto nos arts. 36-A, 36-B, 36-C e 36-D desta Lei.

§ 1º-A Cada itinerário formativo deverá contemplar integralmente o aprofundamento de ao menos uma das áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do caput, ressalvada a formação técnica e profissional prevista no inciso V do caput deste artigo.

§ 2º-A Os sistemas de ensino deverão garantir que todas as escolas de ensino médio ofertem o aprofundamento integral de todas as áreas do conhecimento previstas nos incisos I, II, III e IV do caput deste artigo, organizadas em, no mínimo, 2 (dois) itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional (Brasil, 2024).

Outra alteração se dá na oferta. Enquanto na Lei 13.415/2027 havia a obrigatoriedade de oferta de ao menos dois itinerários por município, na redação da Lei 14.945/2024 o itinerário Formativo deve contemplar integralmente todas as áreas do conhecimento organizadas em, no mínimo, dois itinerários formativos com ênfases distintas, excetuadas as que oferecerem a formação técnica e profissional.

3.2.3 Matriz curricular catarinense para o ano de 2024

No ano letivo de 2024 a Secretaria de Educação de Santa Catarina anunciou uma nova matriz curricular para as escolas estaduais. Ao que parece a SED tentou antecipar algumas mudanças no ensino médio.

A primeira alteração evidenciada se dá frente a extinção da proposta de Trilhas de aprofundamento as quais até então compunham o itinerário formativo. No lugar das trilhas se introduz os componentes curriculares de Aprofundamento. Para o ensino médio diurno os componentes curriculares de aprofundamentos serão das áreas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Outra alteração apresentada foi em relação os componentes curriculares eletivos, estes passam a não ser mais ofertados semestralmente, mas com duração anual. O primeiro ano apresenta dois componentes eletivos, um na área de ciências da natureza e outro a escola da unidade escolar. No segundo ano segue sendo ofertado dois componentes, porém será um de ciências humanas e sociais e o outro a escolha da escola. Já no terceiro ano é ofertado apenas um componente curricular eletivo a escolha da escola. Importante ressaltar que estes componentes contam com uma carga horária de duas aulas semanais, sendo uma presencial e outra não presencial.

A introdução de atividades não presenciais é outro ponto apresentado pela secretaria de educação. A carga horária semanal é de 31 aulas. Destas 25 aulas são presenciais e as outras 6 aulas estão no formato não presencial. A carga horária não presencial pode ocorrer através de uma plataforma digital ou de forma analógica (impressa) para os estudantes sem acesso à internet. A plataforma digital utilizada pelo estado de Santa Catarina é Google Education a qual teve seu contrato firmado durante a pandemia de COVID19 no ano de 2020.

Os componentes curriculares de Aprofundamento estão sendo propostos a fim de ampliarem a carga horária da formação geral básica, tendo em vista que durante o ano de 2024 a legislação vigente ainda foi a da Lei 13.415/2017, a qual a FGB é de apenas 1800 horas. Para “burlar” esta carga horária e se aproximar das 2400 horas, assim antecipando a mudança realizada pela Lei 14.945/2024 a SED/SC introduziu no currículo os componentes Curriculares de aprofundamento. Para isso o professor que assumiu uma aula na formação geral básica teria que assumir seu componente correspondente de aprofundamento, caso haja no respectivo ano.

Comparativo de carga horária entre as Leis 13.415/2017, Lei 14.945/2024 e a Matriz curricular propedêutica de Santa Catarina para o ano de 2024

Tabela 3 - comparativo de carga horária entre as diferentes matrizes.

	LEI 13.415/2017 CBTCEM	LEI 14.945/2024	MATRIZ 2024 – SED/SC	MATRIZ 2024 – SED/SC somado o aprofundamento a FGB
Formação Geral Básica	1.800h	2.400h	1.792h	2.144h ⁷
Parte Flexível	1.200h	600h	1.208h	856h

Comparativo por componente curricular:

Componente curricular	CBTCEM Matriz A – 31h	MATRIZ 2024 – SED/SC	MATRIZ 2024 – SED/SC somado o aprofundamento a FGB
Matemática	244	256	352 ⁸

⁷ A carga horária da Formação Geral Básica foi acrescida dos componentes de Aprofundamento, tendo em vista que este soma-se na carga horária obrigatória do professor.

⁸ Para fins de cálculo os componentes curriculares de Língua Portuguesa e de Matemática tiveram sua carga horária somadas respectivamente com os componentes Práticas de Linguagem em Língua portuguesa e Matemática Aplicada, pois estes serão dados obrigatoriamente pelos mesmos professores, porém no formato não presencial.

Língua Portuguesa e Literatura	192	192	320 ⁹
Língua Estrangeira Inglês	192	192	192
Química	128	128	192
Biologia	128	128	192
Geografia	128	128	192
História	128	128	192
Segunda Língua Estrangeira	192	192	192
Física	128	128	160
Filosofia	128	128	128
Sociologia	128	128	128
Educação Física	128	128	128
Arte	128	128	128
Projeto de Vida	192	96	96
Eletivas	192	320	
Trilhas de aprofundamento / Aprofundamento	640	-	352

Para a matriz B, vigente até 2023 eram ofertados dois componentes curriculares por ano, porém divididos semestralmente. Com a mudança proposta para 2024 ao longo dos três anos será ofertada anualmente uma disciplina eletiva em qualquer uma das áreas do conhecimento. Acrescendo-se a esta uma segunda eletiva na área de Ciências da natureza no primeiro ano e Uma de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas no segundo, ambas no formato anual.

Podemos perceber uma mudança substancial entre as diferentes matrizes usadas no estado de Santa Catarina. Sendo que o ponto central na mudança da matriz curricular no ano de 2024 se deu justamente na introdução do ensino híbrido com aulas não presenciais, logo em seguida veremos como essa estratégia impactou no processo de trabalho docente, bem como para os estudantes da unidade escolar.

3.3 PERCEPÇÕES DOS ESTUDANTES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE

A implementação do Novo Ensino Médio, conforme estabelecido pela Lei 13.415/2017, trouxe mudanças significativas na estrutura curricular e na dinâmica das

⁹ Idem

escolas estaduais de Santa Catarina. Nesta seção buscamos explorar a percepção dos estudantes sobre essas mudanças, com ênfase na sua visão sobre o trabalho dos professores e a transição para o uso de plataformas digitais. Partindo de grupos focais realizados com estudantes, foram coletadas percepções que nos aproximam da realidade vivida nas escolas, permitindo uma análise sobre os impactos da reforma nesta etapa da educação básica.

Buscamos aqui fazer uma análise dos dados produzidos a partir dos grupos focais realizados com estudantes do ensino médio, com o objetivo de compreender as suas percepções e experiências em relação à implementação do novo ensino médio na escola pesquisada. A metodologia adotada para a realização dos grupos focais foi estruturada em duas etapas distintas, permitindo uma abordagem abrangente e reflexiva sobre as mudanças educacionais em curso.

Na primeira etapa, realizada em agosto 2023, foram selecionados 14 estudantes do segundo ano do ensino médio, abrangendo tanto o turno diurno quanto o noturno. A escolha de estudantes que já haviam vivenciado dois anos de implementação do novo ensino médio em 2023 foi intencional, uma vez que possibilitou uma avaliação crítica das transformações ocorridas entre o primeiro e o segundo ano. A composição dos grupos focais buscou garantir a diversidade de vozes, com a participação de pelo menos dois estudantes de cada turma, o que enriqueceu a discussão e proporcionou uma gama mais ampla de percepções.

[...] é muito claro quando assevera que os grupos focais trazem à tona aspectos que não seriam acessíveis sem a interação grupal e que o processo de compartilhar e comparar oferece rara oportunidade de compreensão por parte do pesquisador de como os participantes entendem as suas similaridades e diferenças (Morgan, 1997, apud Gondim, 2003, p. 10).

Os grupos focais foram conduzidos em um ambiente que favoreceu a escuta, permitindo que os estudantes expressassem suas percepções sobre a implementação do novo currículo, as trilhas de aprofundamento e a relação com os professores. A gestão do tempo durante as discussões foi realizada pelos próprios estudantes, o que contribuiu para um espaço de fala mais democrático e confortável. Essa dinâmica possibilitou que os participantes compartilhassem suas experiências de forma livre, refletindo sobre como as mudanças curriculares impactaram suas vivências escolares e na atuação docente.

Na segunda etapa, realizada em julho de 2024, os mesmos estudantes foram convidados a participar de uma nova rodada de discussões, agora já no terceiro ano do

ensino médio. Essa continuidade permitiu uma análise mais aprofundada das percepções dos alunos sobre o ensino híbrido e suas implicações no processo de trabalho dos professores. Os participantes relataram mudanças significativas na abordagem pedagógica, especialmente em relação à introdução do ensino híbrido e à nova estrutura curricular prevista para 2024, que contemplava aulas anuais para todos os componentes curriculares.

Assim, nesta seção, nos propusemos a apresentar uma análise das discussões realizadas nos grupos focais, destacando as principais temáticas emergentes e as implicações das percepções dos estudantes para a compreensão do novo ensino médio.

Partindo de falas coletadas junto aos estudantes podemos perceber que eles expressam uma percepção predominantemente negativa em relação à implementação do NEM. Muitos afirmam que as mudanças não trouxeram benefícios significativos para sua formação. Por outro lado, têm gerado um aumento na carga de trabalho e na pressão nos estudos. Um dos estudantes que participou dos grupos focais destacou que "o Novo Ensino Médio não agregou em nada, só está nos cansando fisicamente e mentalmente". Essa afirmação reflete um sentimento comum entre os participantes, que sentem que a reforma não atende às suas necessidades educacionais. Esta fala foi colaborada por um segundo estudante ao afirmar que:

[...] Tá muito difícil sabe? A verdade é que, ao invés de fazer as melhoras, essas mudanças só aumentaram mais ainda nosso trabalho. Eu, por exemplo, achei que essas novas disciplinas e trilhas de aprendizagem fossem realmente ser legal, ajudar, sabe. Mas, na prática tudo isso só nos sobrecarregou. As aulas estão mais cansativas e, muitas vezes, o conteúdo parece que não tem nada a ver com o que a gente vive. O que deveria ser uma oportunidade de aprender se transformou em um peso, e isso afeta nossa saúde mental. A gente sai aqui da escola cansado, sem energia para estudar ou até mesmo para relaxar. No fim das contas, esse o Novo Ensino Médio não trouxe os benefícios que prometeu; pelo contrário, só está nos deixando mais cansados e desmotivados.

Essa fala demonstra com os estudantes estão se sentindo sobrecarregados. Além disso, a introdução de disciplinas eletivas e trilhas de aprendizagem, que se propunham a proporcionar uma formação mais diversificada com um discurso de estar mais alinhada aos interesses dos estudantes, foi fortemente criticada por eles. Os estudantes relatam que as opções oferecidas são limitadas e que, muitas vezes, não correspondem às suas expectativas ou necessidades de aprendizado. Um estudante mencionou que

As novas matérias não acrescentam em nada. Essas disciplinas eletivas e trilhas, não tem nada do que realmente queremos. A ideia de ter mais opções parecia interessante no início, mas, na prática não foi assim. A gente podia escolher o combo do que fazer, mas era pelo nome, por exemplo, trilha do mundo do trabalho, mas de fato sobre trabalho vimos quase nada. Não em ajudou nem pro trabalho e nem para querer seguir estudando. A gente podia escolher entre duas opções, mas no final acabava fazendo as duas, porque troca no meio do ano. É só pra dizer que a gente pode escolher.

As críticas dos estudantes ao NEM são multifacetadas. Primeiramente, a sobrecarga de trabalho é uma preocupação central. Os alunos relatam que a quantidade de aulas e atividades aumentou, dificultando a conciliação entre estudos e outras responsabilidades, como trabalho e vida familiar. Um estudante expressou: "não consigo trabalhar para estudar, mas esse novo ensino médio também não deixa eu estudar direito". Durante os grupos focais os estudantes apontaram que esta sobrecarga não apenas afeta o desempenho escolar, mas também a saúde mental deles, afirmando que "o que está acontecendo é um desgaste psicológico, querendo ou não, muitas pessoas estão com crises de ansiedade mesmo". O NEM não afeta apenas os estudantes, mas também os professores, o que pode ser notado pela fala a seguir:

Acho que não deveria ter o novo ensino médio, pois ele tá atrapalhando a vida dos professores e dos alunos. Querendo ou não, os professores também são humanos e o NEM sobrecarrega eles, e isso nos prejudica. E a gente não dá conta de tanta aula e coisas para fazer. E pra quem a gente vai recorrer? Nossos pais chegam em casa cansados, nem sabe direito o que acontece na escola, a direção tá perdida, tanto quanto a gente, os professores nem se fala.

Outro ponto de crítica é como eles percebem a falta de formação adequada dos professores para atender com as novas demandas do NEM. Os alunos percebem que muitos educadores não estão preparados para ensinar as novas disciplinas ou utilizar as plataformas digitais. Um estudante comentou que "os professores não têm formação para isso, e não tem como". Essa falta de preparo gera insegurança tanto para os alunos quanto para os professores, comprometendo a qualidade do ensino. Essa fala foi reafirmada por uma outra estudante ao dizer que:

[...] a gente vê, e muitos professores falaram pra gente também. A escola oferece essas trilhas e projeto de vida, mas os professores não tem formação, não estudaram para isso, aí não tem como né. Não é culpa do professor, gente. Mas como tu (o governo) faz uma disciplina, mas não pensa como e quem vai trabalhar. Gente, esse Projeto de Vida, não dá pra aguentar.

Outro elemento importante que pode ser observado é que essa nova organização curricular impactou não apenas nos itinerários formativos, mas também nas disciplinas da formação geral básica. Uma estudante afirmou que diferentes professores trabalharam

o mesmo conteúdo na trilha de aprofundamento e na disciplina específica, porém não de forma integrada, mas sim com um certo atravessamento.

Mas aí acontece isso, por exemplo, a professora J* que dá trilha. Ela tá dando exatamente o mesmo conteúdo da professora I* que trabalha sociologia. Então fica a gente ali, tendo o mesmo conteúdo com dois professores diferentes! Isso quando um não fala uma coisa e outro outra, que nos confunde mais ainda. A gente fala (para as professoras) e elas dizem que não tem tempo, não se encontram na escola.

Os estudantes, ao falarem das disciplinas eletivas e trilhas de aprofundamento no contexto do Novo Ensino Médio frequentemente apontam a falta de preparo dos professores como um dos principais obstáculos para a efetividade dessas propostas. Um estudante expressou essa preocupação ao afirmar:

[...] os professores não estão preparados pra dar algumas trilhas, [...] a professora chegou no segundo semestre e eles (a direção) só falaram: tu vai ter que trabalhar com a horta com os alunos e é isso, nem perguntaram se ela sabia. A professora contou isso pra gente, e teve que aprender junto, mas dava pra ver que nem ela (a professora) via sentido no que tava fazendo.

Essa declaração evidencia a desarticulação entre a formação docente e as exigências do novo currículo, revelando que muitos professores são colocados em situações em que precisam ensinar conteúdo e ou práticas para os quais não estão adequadamente preparados.

A falta de formação específica para trabalhar com as trilhas de aprofundamento resultou em um ambiente educacional onde tanto alunos quanto professores se sentiram perdidos. A experiência da professora, que teve que aprender junto com os alunos, sem mecanismos que a auxiliasse em um processo de pesquisa adequado, ilustra a precariedade do suporte oferecido aos professores, o que compromete a qualidade do ensino. Além disso, a percepção de que as atividades propostas, como o trabalho com a horta, carecem de sentido e relevância para os estudantes, reforça a crítica de que as novas diretrizes curriculares não estão atendendo às necessidades e expectativas dos estudantes. Fica evidenciado a falta de uma política de formação continuada por parte da SED/SC para com os professores ao assumirem estes novos componentes curriculares, garantindo que eles estivessem preparados para implementar as trilhas de aprofundamento de forma significativa, contribuindo para uma educação que realmente atendesse às demandas contemporâneas.

A reforma do ensino médio, conforme discutido por Ferretti (2018), apresenta uma série de críticas que evidenciam sua inadequação em atender às expectativas dos estudantes. Com isso, as diretrizes curriculares não apenas falham em contemplar as reais necessidades dos estudantes, mas também carecem de uma infraestrutura adequada que permita aos educadores desempenharem suas funções. Essa lacuna se traduz em um ambiente educacional que não favorece a aprendizagem significativa, resultando em um descompasso entre o que é proposto nas diretrizes e a realidade vivenciada nas salas de aula.

Ferretti (2018) destaca que a implementação das diretrizes curriculares deve ser acompanhada de um suporte para os professores, que muitas vezes se veem desamparados diante das novas exigências. A falta de formação específica e de recursos adequados compromete a capacidade dos educadores de desenvolver práticas pedagógicas que sejam relevantes e contextualizadas, levando a um ensino que não dialoga com as expectativas dos estudantes.

A visão dos estudantes sobre o trabalho dos professores é complexa e multifacetada. Embora reconheçam a dedicação e o esforço deles, muitos sentem que a estrutura do Novo Ensino Médio (NEM) os sobrecarrega, dificultando a realização de um trabalho pedagógico.

A discussão sobre a carga de trabalho dos professores e as implicações da reforma do ensino médio é abordada por Bulhões, Vasconcelos e Leita (2016), que argumentam que a nova organização curricular, ao enfatizar a flexibilidade e a separação entre a educação técnica e a formação geral, cria um ambiente que fragmenta o currículo e impõe uma carga adicional sobre os professores. A reforma reforça a dualidade do ensino médio; formações distintas a classes distintas, o que implica que a formação dos alunos é tratada de maneira superficial, sem considerar as condições reais de trabalho dos educadores.

Essa dualidade não apenas afeta a qualidade do ensino, mas também impacta a relação entre alunos e professores. A pressão para atender a demandas que muitas vezes são incompatíveis com a realidade das salas de aula resulta em um ambiente educacional que não favorece a aprendizagem. Assim, a falta de suporte e recursos adequados para os educadores se torna um fator que prejudica tanto o ensino quanto a aprendizagem, refletindo a frustração dos alunos em relação à estrutura do NEM.

Além disso, a falta de comunicação entre a direção da escola e os alunos é um ponto crítico. Os estudantes relatam que não houve um espaço adequado para discutir as mudanças e avaliar o impacto do NEM. Ao serem questionados se houve momentos de escuta e de avaliação propostos pela escola, um aluno mencionou que "só alguns professores em aula, mas não era pela escola, era pelo professor querendo entender o que a gente acha". Essa ausência de diálogo pode contribuir para a desmotivação e a sensação de desamparo entre os estudantes.

A implementação de plataformas digitais como parte do NEM também gerou reações mistas entre os estudantes. Embora a tecnologia possa oferecer novas oportunidades de aprendizado, muitos alunos relatam dificuldades na adaptação a esse novo formato. Um estudante destacou que "a plataforma dificultou, tem muito professor que prepara bem os textos, mas na boa, ninguém faz! Em casa a gente pesquisa tudo na internet e só cola a resposta ali no formulário. Tem professor que pede para fazermos uma pesquisa e tudo mais, mas o ChatGPT nos salva. E é geral tá! Todo mundo faz assim". Essa afirmação sugere que, apesar dos esforços dos professores, a eficácia do ensino online é questionável. Ao falarem como são respondidas as atividades na plataforma, outro estudante afirmou que o tempo gasto semanalmente por ele para realizar as atividades na plataforma é:

Somando tudo, dá uns 10 ou 15 minutos. (todos concordam). A maioria de nós abre o google (sala de aula), domingo à noite e vai fazer, cópia e cola a resposta, quando não passa no grupo (de WhatsApp) da turma as resposta quando é uma atividade de marcar.

Importante ressaltar que as atividades na plataforma são planejadas para terem a mesma duração de uma aula, ou seja, 45 minutos. Sendo que o total de atividades semanais para os estudantes deveria ocupar aproximadamente 4 horas e 30 minutos, porém como visto anteriormente isso não se efetiva.

Além disso, a dependência de plataformas digitais pode levar a uma superficialidade no aprendizado. Os estudantes mencionam que, em vez de se aprofundarem nos conteúdos, acabam realizando atividades de forma mecânica, como "colar a resposta ali no formulário". Essa prática pode comprometer a formação crítica e reflexiva que se espera do ensino médio. Isso fica evidenciado na fala dos estudantes quando afirmam que:

[...] a gente tá aqui na escola para ter esse conteúdo. E isso é que vai fazer a diferença. Pra saber fazer as coisas temos de saber o porquê. Mas como que a gente vai aprender o conteúdo sem a explicação do professor? Na plataforma tem um texto, mas não é a mesma coisa. Aí em sala de aula a gente tem cada vez mais avaliação, prova, trabalho. A gente passa menos tempo estudando e mais tempo fazendo prova e trabalho.

Krawczyk e Ferretti (2017) analisam como a flexibilização do ensino médio pode ser vista como uma resposta às exigências do mercado, que cada vez mais valoriza a adaptabilidade e a capacidade de aprender de forma autônoma. As plataformas digitais, nesse contexto, são apresentadas como ferramentas que podem potencializar o aprendizado, oferecendo acesso a uma vasta gama de conteúdos e recursos educacionais. Contudo, os autores alertam que essa digitalização não deve ser encarada como uma panaceia para os problemas educacionais existentes. A superficialidade na utilização dessas ferramentas pode resultar em uma formação que prioriza a quantidade de informações em detrimento da qualidade do aprendizado.

Kuenzer (2017) complementa essa discussão ao enfatizar que a integração de tecnologias digitais no currículo deve ser feita de maneira crítica e reflexiva. A autora argumenta que, embora as plataformas digitais possam facilitar o acesso ao conhecimento, elas também podem acentuar desigualdades, uma vez que nem todos os estudantes têm acesso igual a dispositivos e à internet. Assim, a digitalização da educação pode, paradoxalmente, aprofundar as disparidades sociais existentes, se não for acompanhada de políticas que garantam a inclusão digital e a infraestrutura necessária nas escolas.

Além disso, a superficialidade da abordagem digital pode levar a uma desvalorização do conhecimento profundo e crítico, essencial para a formação de cidadãos conscientes e atuantes. A ênfase em habilidades práticas e competências imediatas, sem uma base teórica sólida, pode comprometer a formação integral dos estudantes, limitando sua capacidade de reflexão e análise crítica sobre o mundo ao seu redor (Pelegrino; Prata, 2023).

As percepções dos estudantes sobre as implicações da reforma do ensino médio no trabalho docente, revelam um panorama complexo e multifacetado das experiências vividas pelos alunos em decorrência das mudanças implementadas pelo Novo Ensino Médio. Os dados coletados por meio de grupos focais evidenciam uma insatisfação generalizada em relação à nova estrutura curricular, que, embora tenha, na aparência, sido concebida com a intenção de promover uma formação mais diversificada e alinhada às

necessidades dos estudantes, na essência, tem se mostrado insuficiente para atender às expectativas e demandas reais do corpo discente.

Os estudantes expressaram uma clara percepção de que a reforma não apenas não trouxe os benefícios esperados, mas também resultou em um aumento significativo na carga de trabalho e na pressão acadêmica. Essa realidade, conforme relatado, impacta diretamente a relação entre alunos e professores, uma vez que a sobrecarga imposta pela nova organização curricular compromete a qualidade do ensino e a eficácia do trabalho pedagógico. A empatia demonstrada pelos alunos em relação aos desafios enfrentados pelos educadores ressalta a necessidade de um maior suporte e de recursos adequados que possibilitem uma prática docente.

As críticas à sobrecarga de trabalho, à falta de formação dos professores e à transição para plataformas digitais evidenciam a necessidade de uma reavaliação das políticas educacionais. É fundamental que as vozes dos estudantes sejam ouvidas e consideradas na construção de um modelo educacional que realmente atenda às suas necessidades e expectativas.

3.4 PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES SOBRE AS IMPLICAÇÕES DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO TRABALHO DOCENTE

O processo de implementação do novo ensino médio trouxe uma série de mudanças significativas na estrutura curricular e na abordagem pedagógica das escolas. No entanto, essa transição não ocorreu sem desafios e críticas, especialmente por parte dos professores, que são os principais agentes nesse processo. Nesta seção buscamos explorar a percepção dos professores da unidade escolar pesquisa sobre a implementação do NEM. Esta seção explora a percepção dos docentes sobre a implementação do novo ensino médio, abordando as principais críticas, entre as quais destacam-se: a precarização do trabalho docente, as alterações no uso de plataformas digitais, o aumento do número de avaliações e a burocratização do trabalho.

A metodologia empregada na condução de grupos focais com professores, se revelou fundamental para a compreensão das dinâmicas e percepções relacionadas à implementação do novo ensino médio. Realizados em duas etapas distintas, cada uma

delas com objetivos específicos e contextos de aplicação que visaram enriquecer a discussão sobre as práticas pedagógicas em curso, os grupos focais nos trouxeram elementos importantes para alcançarmos os objetivos desta dissertação.

A primeira etapa dos grupos focais ocorreu em abril de 2024, durante um encontro que reuniu educadores de diversas áreas do conhecimento, incluindo matemática aplicada, linguagens e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas, bem como ciências da natureza e suas tecnologias. Este primeiro momento, que contou com a presença de 18 professores, foi concebido para proporcionar um panorama abrangente sobre as percepções dos docentes em relação à implementação do novo ensino médio na rede estadual. Para a efetivação do primeiro grupo focal os professores foram dispensados em duas aulas após o recreio, para participarem do grupo. Isso evidencia a relevância atribuída ao diálogo e à reflexão coletiva, permitindo que os professores compartilhassem suas experiências e questionamentos acerca do processo educativo.

A segunda rodada do grupo focal com os professores foi realizada durante a parada pedagógica no recesso de inverno, um período em que os professores dispunham de três dias para estudar e refletir sobre o que havia sido vivenciado até aquele momento no ano letivo de 2024. Neste contexto, foi possível aprofundar as discussões sobre a construção do currículo do novo ensino médio, que, em 2024, teve como foco principal a implementação do ensino híbrido nas escolas de Santa Catarina, utilizando a plataforma educacional Google Sala de Aula. Este segundo encontro permitiu que os 18 docentes participantes, já imersos nas práticas do novo currículo, refletissem sobre as mudanças ocorridas e como essas transformações impactaram suas práticas pedagógicas.

As análises e reflexões decorrentes das discussões realizadas durante esses encontros, evidenciam a importância da voz dos educadores no processo de transformação educacional, permitindo-lhes compartilharem “suas experiências e opiniões, o que pode levar a uma compreensão mais rica e profunda dos fenômenos estudados” (GONDIM, 2003, p. 2).

Os professores demonstram em suas manifestações uma visão crítica sobre a implementação do novo ensino médio. Muitos relatam que a proposta curricular não foi suficientemente clara e que a falta de diretrizes específicas dificultou a adaptação ao novo modelo. Um docente expressou sua frustração ao afirmar:

[...] olha sinceramente, é muito difícil tudo isso, olha esses novos livros (didáticos), não consigo aproveitar para basicamente para nada. Se alguém acha o melhor; tudo bem! Mas eu não vejo ninguém falando bem, eu acho bem disfuncional. E aquele livro demandaria um planejamento em conjunto, né? O que não é possível, né? Ele é pensado para os professores trabalharem junto e isso aí na realidade não se concretiza. Eu acho que há um esvaziamento do conteúdo. Nós temos assim uma temática, um fio condutor do trabalho, mas o conteúdo específico de cada área não está contemplado.

Essa percepção de inadequação dos materiais didáticos reflete uma preocupação com o conteúdo abordado no material didático. Além de apontar uma grande falha, pois os livros didáticos do NEM são em sua maioria elaborados conforme as áreas do conhecimento, dessa forma para seu uso, o ideal é que os professores tivessem tempo de planejamento conjunto. Porém, isso não é possível, devido a alguns fatores como o pouco tempo de hora atividade. No estado de Santa Catarina, o tempo para hora atividade dos professores é de um terço de sua carga horária, conforme a lei do piso nacional do magistério determina. Contudo, esse tempo não é suficiente para dar conta de os professores terem um período de planejamento conjunto, principalmente pela forma que é contabilizada a hora-aula e a hora-atividade. Segundo a Lei 668/2015, um professor com 40h semanais deve trabalhar 32 aulas na semana, pois a carga-horária é contabilizada por hora relógio (60 minutos) e não por aulas dadas, isso implica em um excesso de aulas durante a semana para os professores. Outro fator que implica na impossibilidade de os docentes poderem realizar esse planejamento conjunto é o fato de terem que trabalhar em mais de uma unidade escola para compor sua carga horária.

A fala anterior demonstra como a implementação do Novo Ensino Médio tem gerado uma série de desafios para os educadores, refletindo uma visão crítica sobre a proposta curricular e a adequação dos materiais didáticos disponíveis. Segundo Gatti e Barreto (2018), a falta de clareza nas diretrizes curriculares tem dificultado a adaptação dos professores ao novo modelo, levando a uma sensação de frustração e inadequação em relação aos recursos educacionais. Os docentes expressam sua insatisfação ao lidarem com novos livros didáticos que, em sua maioria, não se mostram úteis para a prática pedagógica.

Essa percepção de inadequação dos materiais didáticos não é um fenômeno isolado, mas sim um reflexo de uma preocupação mais ampla com o ensino. A insatisfação com os materiais didáticos e a falta de diretrizes específicas não apenas comprometem a prática docente, mas também impactam diretamente a aprendizagem dos

alunos, evidenciando a urgência de um diálogo mais efetivo entre as políticas educacionais e a realidade das salas de aula.

Além disso, a necessidade de um planejamento conjunto entre os professores de diferentes disciplinas foi destacada como um desafio. Um docente mencionou: “A logística de a gente organizar também é bastante difícil, porque muitos dos professores trabalham em várias escolas”. Essa dificuldade em articular um trabalho colaborativo entre os docentes compromete a implementação de projetos interdisciplinares, que são uma das propostas do novo currículo. Por sua vez, outro docente destacou que: “Não há tempo para alinhamento de conteúdos entre os professores, o que dificulta trabalhos em conjunto, projetos interdisciplinares. O tempo utilizado é o horário de descanso.” Essa última fala reforça a perspectiva em que os docentes não possuem um tempo, nem espaço para planejarem conjuntamente. Para que haja o mínimo de integração é utilizado o horário do recreio e/ou o intervalo entre as jornadas de trabalho.

A precarização do trabalho dos professores é uma questão central nas discussões sobre o novo ensino médio. Os docentes relatam um aumento significativo na carga de trabalho, sem a devida valorização e suporte. Um professor destacou: “A percepção de aumento de trabalho, desgaste docente sem real trabalho pedagógico com resultado na aprendizagem”. Essa afirmação evidencia a insatisfação com a falta de reconhecimento e a sobrecarga de responsabilidades que os educadores enfrentam. Essa sobrecarga é apontada em uma outra fala ao afirmar que:

Na verdade, as coisas funcionam minimamente porque nós (professores) nós ajudamos, nós nos organizamos para que as coisas aconteçam, porque nós temos hoje na escola: diretor, 2 assessores, Secretária. Até andava bem, mas agora com essa questão de remoção e assumiu outros concursos também. Nós daqui a pouco teremos problemas [...] A estrutura da escola não funciona, não é só a estrutura física, é de pessoal, né? Falta orientador, falta administrador.

Aqui fica evidente alguns pontos do processo de precarização, as condições de trabalho são precárias não apenas por uma questão de estrutura física da unidade escolar, mas em virtude da defasagem do número de trabalhadores que atuam na unidade escolar. Atualmente a unidade escolar não conta nem com supervisor, nem com orientador educacional, quem acaba fazendo esse papel são as assessoras de direção. Essa falta de profissionais afeta diretamente o trabalho docente, pois não há, para os professores, um suporte no planejamento e desenvolvimento do trabalho.

A precarização do trabalho docente emerge como uma questão central nas discussões acerca do novo ensino médio, especialmente à luz das recentes reformas educacionais implementadas no Brasil. Kuenzer (2017) aponta que a flexibilização do currículo, proposta pela Lei 13.415/2017, não apenas altera a estrutura curricular, mas também impõe uma carga de trabalho significativamente maior aos professores, sem que haja um correspondente reconhecimento ou valorização de suas funções. Essa situação gera um ambiente de insatisfação e desgaste, que se reflete diretamente na qualidade do ensino oferecido.

Os docentes têm relatado um aumento considerável nas responsabilidades atribuídas a eles, o que se traduz em uma sobrecarga de trabalho que compromete a sua capacidade de realizar um trabalho pedagógico efetivo. Um professor, em um depoimento, destacou:

Nós temos um planejamento anual. Nós precisamos montar uma sequência de didática e nós precisamos fazer um registro diário. Na verdade, poderia ser feito um só. Então quer dizer, burocratizou a questão do nosso trabalho sem cortar chamada notas registros que são feitos no sistema."

Essa fala aponta como os processos de registros se sobrepõem. Tendo em vista que há a obrigatoriedade de registrar no sistema do professor online o planejamento anual e cada alteração ao longo do ano letivo, os diários de classe de cada aula dada presencial e remotamente, com a descrição específica de cada uma, além da sequência didática que deve ser uma descrição detalhada do que foi trabalhado no período de uma semana até 45 dias, a intensificação da burocratização do trabalho precarizou ainda mais as condições de trabalho docente.

Vale destacar que no decorrer do ano de 2024 ocorreu uma alteração na proposta da sequência didática, pois esta deveria ser um relato detalhado do que foi trabalhado no período. Contudo, a SED alterou essa proposta para um plano de aula, o qual deve ser preenchido também em um período entre uma semana e quarenta e cinco dias, porém anterior ao período trabalhado. Essa alteração foi realizada sem o devido aviso para as direções escolares, bem como para os professores. Tal decisão fez com que os professores fossem cobrados por estarem com seus planos atrasados, tendo em vista que anteriormente as sequencias didáticas deveriam ser postadas posteriormente as aulas já executadas.

A ausência de condições adequadas para o exercício da profissão não apenas afeta o bem-estar dos professores, mas também impacta negativamente a aprendizagem dos alunos, criando um ciclo vicioso de insatisfação com a escola e seus professores. Esse processo frequentemente resulta na culpabilização dos professores pelos insatisfatórios resultados frutos da reforma do ensino médio. Um dos professores ouvidos expressou essa frustração ao afirmar: "Como é que você implementa uma reforma sem você ouvir massivamente os professores, os estudantes, e sem observar a realidade que eles na qual eles estão inseridos?" Essa fala ressalta a falta de consulta aos educadores nas etapas de planejamento e execução da política educacional, responsabilizando-os por falhas que, em grande parte, decorrem de uma estrutura imposta, que desconsidera as realidades escolares. Outro professor apontou que:

Não houve oitiva dos professores, nem dos estudantes, que são os principais interessados na implementação de uma reforma do ensino médio. Né? Como é que você implementa uma reforma sem você ouvir massivamente os professores, os estudantes, e sem observar a realidade que na qual eles estão inseridos, que são realidades assim, múltiplas e variadas e enfim. Acho que é o reflexo daquilo que já foi dito antes, de a gente não ter um projeto de educação, mas ser apenas políticas que começam e se encerram dentro de um governo. E acho que esse é um bom retrato sobre a forma que a educação no nosso país, ela é tratada desde sempre.

Essa última fala aponta a percepção dos professores em não fazerem parte do processo das mudanças do ensino médio e de como isso impacta diretamente na execução dessa política.

A pressão para que os educadores adaptem suas práticas a um novo modelo curricular, sem o devido suporte e formação, contribui para um ambiente de trabalho precarizado, onde o fracasso da reforma é atribuído à suposta falta de competência ou empenho dos docentes. Essa situação não apenas deslegitima o papel dos professores, mas também perpetua um ciclo de desmotivação e insatisfação.

Kuenzer (2017) argumenta que a reforma do ensino médio, ao priorizar uma abordagem economicista e mercadológica, ignora as necessidades reais dos educadores e dos estudantes. A proposta de flexibilização curricular, que deveria promover uma educação mais inclusiva e adaptada às realidades dos alunos, acaba por desconsiderar as condições de trabalho dos professores, que se veem obrigados a trabalhar com um currículo excessivamente complexo e com a falta de recursos adequados. Essa realidade evidencia a necessidade urgente de um diálogo mais efetivo entre as políticas

educacionais e as condições de trabalho dos docentes, a fim de garantir uma educação de qualidade que atenda às demandas contemporâneas.

A insegurança no ambiente escolar, especialmente no que diz respeito ao cumprimento das diretrizes curriculares, tem se tornado uma preocupação crescente entre os docentes do ensino médio. A pressão para atender às exigências burocráticas, muitas vezes desprovidas de um contexto pedagógico significativo, gera um clima de estresse e ansiedade que compromete não apenas a saúde mental dos professores, mas também a qualidade do ensino oferecido aos alunos. Kuenzer (2020) destaca que a rápida implementação da reforma do ensino médio, sem a devida discussão e reflexão, resultou em um cenário de insegurança para os educadores, que se sentem constantemente vigiados e ameaçados por possíveis denúncias relacionadas ao não cumprimento das sequências e planejamentos exigidos.

Um docente, em um depoimento, expressou seu temor: “Professor com medo de ser denunciado por não estar cumprindo com as sequências e planejamentos”. Essa afirmação ilustra a realidade vivida por muitos educadores, que se veem aprisionados em um sistema vem retirando dos professores a sua autonomia profissional. A falta de espaço para pensar coletivamente sobre as práticas pedagógicas que considerem as realidades dos alunos é um reflexo da rigidez imposta pelas diretrizes curriculares, que muitas vezes não consideram as especificidades de cada contexto escolar.

Importante sinalizar a situação dos professores ACT nesse cenário. Devido ao fato de terem que atuar em mais de uma unidade escolar para compor sua carga horária, somado ao fato de que estão lecionando componentes curriculares diferentes de sua formação, pois a escolha das vagas, juntamente com sua disciplina está vinculado os componentes curriculares eletivos e o projeto de vida, sua condição de trabalho é ainda mais precarizada e intensificada.

Quando vamos fazer a escolha das vagas lá no site, a ocupação de vagas, vem a primeira opção ali como química, que é meu caso né? Só que daí dentro dessa carga horária; ela é preenchida com essas outras aulas, como a eletiva de sociedade, saúde e meio ambiente e mais o projeto de vida. São aulas que ninguém quer, aí vinculam com a nossa disciplina, e somos obrigados a pegar, se não, não podemos ficar com a vaga.

Essa fala aponta uma situação comum para os professores ACT, que para compor sua carga horária necessitam trabalhar com componentes curriculares que muitas vezes não se sentem preparados.

A pressão para atender a requisitos burocráticos, conforme apontado por Kuenzer (2020), não apenas desumaniza o trabalho docente, mas também limita a capacidade dos professores de desenvolverem uma prática pedagógica que seja verdadeiramente significativa e contextualizada. A necessidade de um espaço mais colaborativo e respeitoso nas escolas é, portanto, uma demanda urgente. É fundamental que as instituições educacionais promovam um ambiente onde os educadores possam dialogar, compartilhar experiências e construir coletivamente suas práticas, sem o medo constante de represálias.

Além disso, a construção de um ambiente escolar que valorize a autonomia dos professores é essencial para a promoção de uma educação de qualidade. A valorização do trabalho docente, por meio de formação continuada e suporte adequado, é uma estratégia que pode contribuir para a mitigação da insegurança e do estresse no ambiente escolar. Ao proporcionar condições para que os educadores exerçam sua profissão com liberdade e responsabilidade, as escolas estarão não apenas respeitando a autonomia profissional, mas também promovendo um ensino às necessidades dos estudantes.

A introdução de plataformas digitais como parte do novo ensino médio também gerou controvérsias. Muitos professores relataram dificuldades no uso dessas ferramentas, especialmente em relação à falta de formação adequada. Um docente comentou: “Os alunos não estão aprendendo pela plataforma. Enxugar conteúdo para dar conta da quantidade de avaliações e cumprir prazos”. Outro professor aponta a ampliação da demanda de trabalho em virtude do uso das plataformas digitais.

Se a gente for colocar na ponta de lápis e fazer um planejamento, pegar o conteúdo, transformar numa planilha para jogar ali que não leva 45 minutos, leva mais, ou seja a gente tem uma aula por turma para organizar o conteúdo e depois corrigir, mas é pouco, temos que usar mais ainda do nosso tempo.

Podemos perceber que a introdução de plataformas digitais no novo ensino médio tem gerado um embate entre educadores, gestores e especialistas em educação. A realidade enfrentada por muitos professores revela um cenário repleto de desafios. Kuenzer (2017) discute a implementação dessas ferramentas, destacando que a falta de

formação adequada para os docentes é um dos principais obstáculos à eficácia do uso das plataformas digitais.

O depoimento do professor que afirma que: “Os alunos não estão aprendendo pela plataforma, porque [...] eles acabam fazendo de qualquer jeito, acaba sendo maçante para eles e depois pra nós condão vamos corrigir”. Essa fala ilustra a insatisfação entre os professores, que se veem pressionados a adaptar suas práticas pedagógicas a um novo formato que, muitas vezes, não atende às necessidades dos estudantes. A superficialidade do aprendizado, resultante da necessidade de reduzir conteúdo para se adequar às exigências das plataformas, é uma preocupação legítima que merece atenção.

Kuenzer (2017) enfatiza que a implementação de tecnologias educacionais deve ser acompanhada de um suporte técnico e pedagógico. A formação continuada dos professores é essencial para que eles possam utilizar melhor as plataformas, integrando-as ao seu planejamento e às suas práticas de ensino. Sem essa formação, os educadores podem se sentir inseguros e desmotivados, o que impacta diretamente a qualidade do ensino oferecido aos alunos.

Além disso, Krawczyk e Ferretti (2017) argumentam que as reformas educacionais, incluindo a flexibilização do currículo, muitas vezes não consideram as condições reais das escolas e a infraestrutura necessária para a implementação dessas mudanças. Os autores ressaltam que a pressão para cumprir prazos e avaliações, muitas vezes imposta pelas diretrizes curriculares, pode levar a um ambiente de trabalho estressante e pouco produtivo. A necessidade de "enxugar" conteúdo para atender a essas demandas não apenas compromete a profundidade do aprendizado, mas também desumaniza o processo educativo, transformando-o em uma mera corrida contra o tempo.

Vale dizer ainda que, a falta de acesso à tecnologia por parte dos alunos foi um ponto crítico levantado pelos professores. “Os alunos não possuem material para acessar e fazer as coisas como elas poderiam ser feitas”. Essa realidade evidencia a desigualdade no acesso à educação e a necessidade de políticas públicas que garantam a inclusão digital.

Portanto, é fundamental que as políticas educacionais considerem a formação contínua dos professores como um elemento central na implementação de tecnologias no ensino. Somente assim será possível garantir que as plataformas digitais, quando

utilizadas, contribuam efetivamente para um aprendizado significativo, respeitando as especificidades de cada contexto escolar e promovendo uma educação de qualidade.

Outro aspecto fundamental levantado pelos professores foi o aumento do número de avaliações no novo ensino médio em que, por exemplo, uma disciplina que tenha duas aulas semanais deve ter no mínimo seis avaliações por trimestre (três avaliações e três recuperações paralelas). Os professores relataram que a quantidade excessiva de avaliações compromete a qualidade do ensino e a aprendizagem dos alunos. Um docente afirmou: “Avaliações em quantidade não refletem qualidade”. Essa crítica aponta para a necessidade de repensar a forma como a avaliação é realizada, priorizando a qualidade em detrimento da quantidade.

Ferretti e Silva (2019) argumentam que a reforma do ensino médio, ao introduzir um modelo que prioriza a flexibilidade e a adaptação às demandas do mercado, pode resultar em uma educação que se distancia dos saberes historicamente acumulados. Os autores ressaltam que essa abordagem pode levar a uma superficialidade no aprendizado, onde a ênfase em avaliações e resultados imediatos compromete a formação crítica e reflexiva dos alunos, essencial para uma educação de qualidade. Essa crítica é corroborada por Kuenzer (2020), que discute como a ênfase em avaliações pode desqualificar o ensino, transformando-o em um processo mecânico e desprovido de significado. A autora enfatiza que a quantidade excessiva de avaliações não apenas desvirtua o propósito educativo, mas também ignora a complexidade do processo de aprendizagem, que deve ser mais holístico e integrado.

Além disso, Bulhões, Vasconcelos e Leita (2016) abordam a questão da "trabalhabilidade" e do empreendedorismo, que são promovidos como objetivos centrais da reforma. Os autores alertam que essa ênfase pode resultar em uma formação que prioriza habilidades práticas em detrimento de uma educação mais ampla e crítica. A busca por resultados imediatos e a preparação para o mercado de trabalho, conforme discutido por esses autores, pode levar a uma desconsideração das dimensões sociais e culturais que são fundamentais para a formação integral dos estudantes.

Dessa forma, a crítica à quantidade de avaliações no novo ensino médio não se limita apenas a uma questão de volume, mas se estende a uma reflexão mais profunda sobre o que se entende por qualidade na educação. A formação de jovens críticos e reflexivos, capazes de interagir com a complexidade do mundo contemporâneo, deve ser

uma prioridade nas discussões sobre a reforma educacional. Portanto, é imprescindível que as políticas educacionais sejam reavaliadas, buscando um equilíbrio entre a necessidade de preparar os estudantes para o mundo do trabalho e a promoção de uma educação que valorize a formação integral e a construção de saberes significativos.

Além disso, a pressão para cumprir prazos e atender às exigências burocráticas têm levado os professores a “agilizarem o conteúdo, faz rápido, para dar conta do burocrático”, conforme destacou um dos professores participantes do grupo focal. Essa situação compromete a profundidade do ensino e a capacidade dos alunos de realmente compreenderem os conteúdos abordados.

A burocratização do trabalho docente é um fenômeno que tem sido amplamente discutido no contexto do novo ensino médio. Os professores relatam que a carga burocrática tem aumentado, dificultando a realização de um trabalho pedagógico efetivo. Um docente destacou: “A Educação se tornou burocrática, legal e obrigação sem ser associada a algo efetivamente bom e importante”. Essa afirmação reflete a insatisfação com a forma como a educação tem sido administrada, muitas vezes em detrimento da qualidade do ensino.

A discussão acerca da burocratização do trabalho docente no contexto do novo ensino médio é fundamental para compreender os desafios enfrentados pelos professores no contexto escolar. A crescente carga burocrática imposta aos professores tem gerado um ambiente de trabalho que prioriza a conformidade legal em detrimento da prática pedagógica efetiva. Segundo Pimenta e Lima (2018), essa situação resulta em um desvio do foco educacional, onde os docentes se veem mais como executores de normas do que como mediadores do processo de ensino-aprendizagem. Essa transformação do papel do professor, que deveria ser um agente ativo na construção do conhecimento, para um mero cumpridor de obrigações legais, compromete a qualidade do ensino e a formação integral dos estudantes.

A insatisfação dos educadores com a burocratização é evidenciada em relatos que apontam para a perda da essência transformadora da educação. Um docente, ao refletir sobre sua prática, afirmou: “A Educação se tornou burocrática, legal e obrigação sem ser associada a algo efetivamente bom e importante”. Essa afirmação revela um sentimento de frustração e desmotivação, que é corroborado por Gatti (2017), ao afirmar que a

burocratização não apenas sobrecarrega os professores, mas também limita sua autonomia e criatividade, elementos essenciais para uma prática pedagógica significativa. A imposição de normas rígidas e a necessidade de atender a uma série de exigências administrativas fazem com que os educadores se sintam aprisionados em um sistema que não valoriza suas competências e experiências.

Além disso, a burocratização do trabalho docente pode levar a um ciclo vicioso de desmotivação e insatisfação, que impacta diretamente a qualidade da educação oferecida aos alunos. Quando os professores se sentem sobrecarregados e desvalorizados, sua capacidade de engajamento e inovação na sala de aula é comprometida. Gatti (2017) enfatiza que a educação, ao se tornar excessivamente burocrática, perde sua essência, tornando-se um mero cumprimento de obrigações legais. Essa realidade pode resultar em um ensino que não atende às necessidades e expectativas dos estudantes, perpetuando desigualdades e limitando o potencial transformador da educação.

Diante desse cenário, retomamos a ideia de a imprescindibilidade das políticas educacionais serem reavaliadas, buscando um equilíbrio entre a necessidade de regulamentação das reformas e a valorização do trabalho docente. A promoção de um ambiente escolar que favoreça a autonomia dos educadores e a liberdade pedagógica é essencial para a construção de uma educação de qualidade. A formação continuada dos professores, aliada a um diálogo aberto sobre as demandas e desafios enfrentados no cotidiano escolar, pode contribuir para a superação da burocratização e para a revitalização do papel do docente como agente de transformação social. A burocratização do trabalho docente no novo ensino médio representa um desafio significativo para a qualidade da educação. A reflexão crítica sobre essa realidade é fundamental para a construção de um sistema educacional que valorize o trabalho dos professores e promova uma formação integral e significativa para os estudantes.

A falta de tempo para o planejamento e a execução de atividades significativas também foi um ponto levantado pelos professores: “Não há tempo para alinhamento de conteúdos entre os professores, o que dificulta trabalhos em conjunto”. Essa realidade evidencia a necessidade de uma reestruturação nas práticas pedagógicas e na gestão escolar, visando a criação de um ambiente mais colaborativo e menos burocrático.

A implementação do novo ensino médio tem gerado uma série de desafios e críticas por parte dos professores. A percepção de inadequação dos materiais didáticos, a

precarização do trabalho docente, as dificuldades no uso de plataformas digitais, o aumento do número de avaliações e a burocratização do trabalho são questões que precisam ser abordadas com urgência. É fundamental que as políticas educacionais considerem as vozes dos professores e promovam um ambiente de trabalho mais colaborativo e respeitoso, visando a melhoria da qualidade da educação no Brasil. A valorização do trabalho docente e a promoção de condições adequadas para o exercício da profissão são essenciais para garantir uma educação de qualidade e significativa para os alunos.

Em síntese, as reflexões deste capítulo evidenciam uma percepção crítica e multifacetada dos professores e estudantes em relação à implementação do Novo Ensino Médio em Santa Catarina. As discussões realizadas nos grupos focais revelaram que, apesar das intenções de promover uma formação mais diversificada e alinhada às necessidades dos alunos, a reforma não conseguiu atender às expectativas e demandas reais do corpo docente. Os participantes expressaram preocupações significativas sobre o aumento da carga de trabalho e a pressão acadêmica, que, em vez de facilitar a aprendizagem, comprometeram a qualidade do ensino e do trabalho pedagógico.

Além disso, a análise das percepções dos docentes destacou a insatisfação com a burocratização do trabalho escolar, que tem levado os educadores a priorizarem a quantidade de avaliações em detrimento da profundidade das reflexões e aprendizagens dos estudantes. Essa situação não apenas afeta a formação integral dos alunos, mas também gera um ambiente de trabalho desgastante para os professores, que se sentem pressionados a cumprir prazos e atender a exigências burocráticas, muitas vezes em detrimento de uma prática pedagógica reflexiva e significativa.

Diante desse panorama, é imperativo que se estabeleça um diálogo entre os envolvidos no processo educacional, incluindo gestores, professores e estudantes. A promoção de espaços de discussão e reflexão coletiva é fundamental para reavaliar as diretrizes da reforma e suas implicações práticas, garantindo que as políticas educacionais sejam adaptadas às realidades e necessidades das escolas e dos alunos. Recomenda-se que futuras pesquisas explorem não apenas a experiência de outras instituições de ensino, mas também a eficácia das políticas educacionais em promover uma formação integral e de qualidade, considerando as especificidades de cada contexto.

Além disso, entendemos que ao dar voz aos educadores e estudantes nas discussões sobre as reformas educacionais o debate acadêmico em torno das reformas educacionais poderá ser enriquecido, corroborando para a formulação de políticas mais justas, que respeitem a diversidade e a complexidade do contexto educacional brasileiro. Assim, a reflexão crítica sobre as informações apresentadas neste capítulo não deve ser vista apenas como um exercício acadêmico, mas como um passo necessário para a construção de um sistema educacional que realmente atenda às necessidades e expectativas de todos os envolvidos, promovendo uma educação de qualidade que prepare os jovens para os desafios que a sociedade lhes impõe.

5. POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NO ENSINO MÉDIO: FLEXIBILIZAÇÃO, PRECARIZAÇÃO E INTENSIFICAÇÃO

A análise das políticas educacionais contemporâneas revela um cenário complexo e multifacetado, especialmente no que tange à Contrarreforma do Ensino Médio implementada no Brasil. Este capítulo tem como objetivo central compreender os impactos dessa reforma sobre o trabalho docente, considerando as dinâmicas de flexibilização, precarização e intensificação que permeiam o cotidiano escolar, conforme verificamos no capítulo anterior.

A flexibilização curricular, um dos pilares da reforma, propõe uma adaptação das diretrizes educacionais às demandas do mercado, o que, por sua vez, pode resultar em uma desvalorização da formação integral do estudante e, conseqüentemente, do papel do professor. Nesse contexto, a precarização das condições de trabalho docente emerge como uma preocupação premente, refletindo a desconsideração das especificidades da profissão e das necessidades dos educadores. Além disso, a intensificação do trabalho, caracterizada por uma carga horária ampliada e a exigência de novas competências, impõe desafios significativos à prática pedagógica, exigindo dos docentes uma constante reconfiguração de suas abordagens e metodologias.

Este capítulo, portanto, se propõe a explorar as intersecções entre as políticas educacionais e o trabalho docente, analisando as implicações da Reforma do Ensino Médio para a qualidade da educação e para a valorização do professor. Através de uma revisão crítica da literatura, busca-se contribuir para um entendimento mais profundo das transformações que estão em curso no sistema educacional brasileiro, bem como para a reflexão sobre as possíveis direções futuras das políticas educacionais e suas conseqüências para o trabalho docente.

Para tal dividiremos o capítulo com as seguintes seções:

- a. O trabalho como forma de construção dos sujeitos e do mundo;
- b. o trabalho docente e as reformas neoliberais;
- c. plataformização da educação.

A contrarreforma do Ensino Médio enquanto política de alinhamento com as reformas neoliberais, gera um estreitamento curricular, pois relega para segundo plano

questões que tratam da formação humana de forma mais ampla. Além disso, não considera o fato de que o perfil socioeconômico dos sujeitos influencia diretamente na aprendizagem, levando os resultados negativos para o campo da culpabilização individual, tanto de estudantes quanto para os professores. Sendo assim, uma forma incoerente e desonesta com a realidade brasileira que possui uma desigualdade social histórica.

4.1. O TRABALHO COMO FORMA DE CONSTRUÇÃO DOS SUJEITOS E DO MUNDO

Tomando como ponto de partida o materialismo histórico, podemos compreender o trabalho com um elemento central na produção da riqueza na sociedade, sendo responsável por criar o valor dos bens e serviços produzidos. Marx descreve que, "o trabalho não produz apenas mercadorias; ele produz a si mesmo e ao trabalhador como uma mercadoria e, de fato, na mesma medida em que produz mercadorias em geral" (MARX, 2008, p. 74). Isso significa que o trabalho, na sociedade capitalista, é uma atividade alienante, na qual o trabalhador é reduzido à condição de mero vendedor de sua força de trabalho.

Podemos compreender também, o trabalho como uma atividade essencialmente social que envolve a transformação da natureza pelos seres humanos, com o objetivo de produzir bens e serviços que atendam às necessidades da sociedade. O trabalho é uma atividade criativa, que permite aos sujeitos desenvolverem suas capacidades e habilidades, além de satisfazer suas necessidades materiais. No entanto, a forma como o trabalho é organizado no capitalismo impede que os trabalhadores possam realizar plenamente suas potencialidades.

Segundo Mészáros (2002), o capitalismo subordina o trabalho aos interesses do capital, transformando os trabalhadores em meros instrumentos de produção e alienando-os de seu próprio processo produtivo. O trabalho no capitalismo é realizado em condições precárias, com jornadas exaustivas e salários baixos, o que faz com que os trabalhadores se sintam desvalorizados e insatisfeitos. Além disso, a divisão do trabalho e a especialização das tarefas levam à fragmentação do processo produtivo, impedindo que os trabalhadores compreendam a totalidade do processo produtivo e, consequentemente, sejam capazes de controlá-lo.

Importante conceituarmos o que Mészáros categoriza como capital. Para o autor não podemos confundir capital e capitalismo, estes são fenômenos distintos. O capital é anterior ao capitalismo, assim como também pode ser posterior ao mesmo. Assim o capitalismo é compreendido como uma das possíveis formas do capital (a mais perversa). Desta forma o capital se desenvolve como um sistema sociometabólico. Por sua vez, o neoliberalismo é um dos modelos do capitalismo (o qual apresenta sua face mais radical até este momento histórico).

A crítica de Mészáros ao trabalho no capitalismo é uma continuação da crítica feita por Marx. O trabalho é a fonte de valor na sociedade capitalista, mas ao mesmo tempo é a fonte de exploração dos trabalhadores. O capitalismo transforma o trabalho em uma mercadoria, subordinando-o às leis do mercado e transformando os trabalhadores em meros vendedores de sua própria força de trabalho. O trabalho no capitalismo é alienante, pois os trabalhadores não têm controle sobre o processo produtivo e não se reconhecem no produto de seu trabalho. Desta forma.

O trabalhador se torna tanto mais pobre quanto mais riqueza produz, quanto mais sua produção cresce em poder e em volume. O trabalhador se torna uma mercadoria tanto mais barata quanto mais mercadorias produz. Com o aumento do valor das coisas que ele produz, diminui o valor dele próprio. (MARX, 2013, p, 165)

Marx destaca a contradição fundamental do capitalismo, na qual a riqueza produzida pelo trabalho dos trabalhadores não se reflete em sua própria condição de vida. Ao contrário, quanto mais riqueza produzem, mais empobrecidos ficam, pois são subordinados às leis do mercado e sua força de trabalho é tratada como uma mercadoria qualquer. A alienação do trabalho se dá justamente porque os trabalhadores não têm controle sobre o processo produtivo e não se reconhecem no produto de seu trabalho. Portanto, o trabalho no capitalismo, mesmo quando não cria valor de troca, como o do professor torna-se alienado, visto que o docente, nas condições descritas nessa pesquisa, é um mero executor, afastando-se de sua crítica, restringindo apenas a executá-la.

4.2 O TRABALHO DOCENTE E AS REFORMAS NEOLIBERAIS

O trabalho docente, assim como as políticas educacionais, tem sido impactado pelas diversas reformas neoliberais nas últimas três décadas. Partindo dos autores que discutem a temática do trabalho docente em articulação com a contrarreforma do ensino

médio, problematizamos as condições de trabalho e a precarização enfrentada pelos professores no contexto do capitalismo, sob o modelo neoliberal.

A precarização do trabalho docente se manifesta de diversas maneiras, refletindo um cenário preocupante para a educação. Os professores da rede estadual enfrentam uma sobrecarga de trabalho, que se intensifica com a imposição de exigências administrativas excessivas, limitando o tempo disponível para o planejamento de aulas e a interação significativa com os alunos. Essa realidade gera um ciclo de insatisfação e desmotivação, onde os professores se sentem desvalorizados e desconsiderados em suas competências profissionais. Além disso, a burocratização do trabalho docente transforma a prática pedagógica em um mero cumprimento de obrigações legais, desumanizando o ato de ensinar e reduzindo a autonomia dos professores. A flexibilização curricular, um dos pilares da reforma do Ensino Médio, também contribui para essa precarização, ao priorizar as demandas do mercado em detrimento da formação integral dos estudantes, o que, por sua vez, desvaloriza o papel do professor. Assim, a combinação desses fatores não apenas compromete a qualidade da educação, mas também cria um ambiente escolar que se torna cada vez menos propício ao desenvolvimento de habilidades críticas e autônomas nos alunos, evidenciando a urgência de uma reflexão profunda sobre as condições de trabalho dos docentes e suas implicações para o sistema educacional como um todo.

Kuenzer (2004), destaca a importância do trabalho docente para a produção do conhecimento e para o desenvolvimento humano, considerando que os professores são sujeitos sociais que têm a responsabilidade de formar os estudantes para a vida em sociedade. No entanto, ela também aponta para as contradições existentes entre a função social do trabalho docente e as condições de trabalho a que os professores são submetidos, marcadas pela precarização, pela desvalorização profissional e pela intensificação do trabalho.

A precarização do trabalho docente é acentuada pelas políticas neoliberais que se materializam através das reformas educacionais, que têm como objetivo a flexibilização das relações de trabalho e a redução dos custos com a educação pública. Aqui abordamos prioritariamente a Reforma do Ensino Médio proposta pelo governo de Michel Temer e implementada nos governos seguintes, uma vez que essa contrarreforma impôs uma ampliação da jornada de trabalho aos professores, ao mesmo tempo em que reduziu a importância das disciplinas da formação geral básica, as quais têm um cunho científico

comprovado, o que não podemos aferir a todos os componentes curriculares criados nos/pelos diferentes sistemas de ensino do país.

Considerando esses elementos, entendemos que a concepção de trabalho em Marx e Mészáros contribuem para uma reflexão crítica sobre as condições de trabalho docente e as políticas educacionais que as afetam. Para Marx (2013), o trabalho no capitalismo é alienante, na medida em que os trabalhadores não têm controle sobre o processo produtivo e não se reconhecem no produto de seu trabalho. Já Mészáros (2002, p. 38) destaca a importância do sociometabolismo para compreender a relação entre o trabalho humano e a natureza, bem como para apontar as contradições e os limites do sistema capitalista.

A reflexão sobre a concepção de trabalho nesses autores pode, por tanto, evidenciar como as políticas educacionais que reduzem o trabalho docente às exigências do mercado de trabalho e às demandas burocráticas do sistema educacional, vão na contramão de uma concepção de trabalho livre e autônoma, voltada para o desenvolvimento pleno das capacidades individuais e para a satisfação das necessidades coletivas.

A reflexão crítica sobre o trabalho docente e as políticas educacionais que os afetam pode ser enriquecida pela mobilização das produções teóricas de Marx e Mészáros, que permitem evidenciar as contradições e limites do sistema capitalista e problematizar a precarização do trabalho docente no contexto das reformas neoliberais da educação.

Além disso, Mônica Ribeiro da Silva (2017) destaca que a reforma do ensino médio no Brasil, ao priorizar a formação técnica e profissionalizante em detrimento da formação humanística e científica, contribui para a precarização do trabalho docente e para a redução da qualidade do ensino. Isso porque, segundo a autora, a formação técnica e profissionalizante não deve ser vista como um fim em si mesma, mas como uma dimensão do trabalho que deve estar articulada com a formação geral e humanista dos estudantes.

Kuenzer (2018) argumenta que a precarização do trabalho docente a partir da reforma do ensino médio se dá em um contexto mais amplo de flexibilização e precarização do trabalho, que afeta não apenas os professores, mas também outros trabalhadores. Segundo a autora, a flexibilização do trabalho tem como objetivo aumentar

a produtividade e reduzir os custos para as empresas, mas acaba gerando uma intensificação do trabalho, com impactos negativos na saúde física e mental dos trabalhadores.

A reflexão sobre a concepção de trabalho em Marx e Mészáros, aliada às reflexões de Kuenzer e Silva sobre a precarização do trabalho docente no contexto da reforma do ensino médio, evidencia como as políticas públicas podem afetar negativamente o trabalho dos professores e a qualidade do ensino oferecido aos estudantes. É necessário, portanto, que sejam criadas condições adequadas para o trabalho docente, que permitam aos professores exercerem sua criatividade e autonomia, e que valorizem a formação integral e humanista dos estudantes.

Dessa forma podemos perceber que a precarização e a burocratização do trabalho docente se destacam de forma preocupante, especialmente à luz das reformas implementadas, como a Reforma do Ensino Médio. Essas dinâmicas não apenas afetam as condições de trabalho dos professores, mas também comprometem sua capacidade de exercer a função de ensinar de maneira digna.

A flexibilização curricular, proposta pela Reforma do Ensino Médio, busca alinhar a formação dos estudantes às demandas do mercado de trabalho. No entanto, essa abordagem frequentemente ignora as especificidades do contexto educacional e as realidades enfrentadas pelos professores nas salas de aula. A imposição de novas diretrizes, sem a devida preparação e suporte, gera um ambiente de trabalho caracterizado pela insegurança e pela falta de clareza sobre as expectativas e responsabilidades dos educadores. Essa situação não apenas desmotiva os professores, mas também os transforma em meros executores de tarefas, limitando sua capacidade de reflexão crítica e de interação significativa com os alunos.

A desvalorização do trabalho docente é uma consequência direta da precarização e da burocratização. Quando as políticas educacionais priorizam resultados quantitativos e a padronização do ensino em detrimento da formação integral e crítica dos estudantes, os educadores se veem despojados de sua autonomia profissional. Essa desvalorização não é apenas uma questão administrativa; ela reflete uma visão mais ampla da educação, onde o papel do professor é reduzido a um mero cumprimento de normas e diretrizes, desconsiderando sua expertise e a importância de sua experiência na formação dos alunos.

Além disso, a precarização do trabalho docente se manifesta em condições de trabalho inadequadas, que incluem salários baixos, falta de recursos e suporte institucional. Esses fatores contribuem para um ciclo de insatisfação e desmotivação, que impacta diretamente a qualidade da educação oferecida. Professores que se sentem desvalorizados e sobrecarregados são menos propensos a promover um ambiente de aprendizagem que estimule o pensamento crítico e a autonomia dos alunos.

Assim a flexibilização curricular, aparece como um dos principais aspectos da reforma, que tem gerado um ambiente de trabalho que desvaloriza a profissão docente. Segundo Krawczyk e Ferretti (2017), os currículos voltados para os jovens e as escolas estão cada vez mais alinhados aos interesses do capital, o que resulta em uma formação que prioriza a empregabilidade em detrimento da reflexão crítica e da autonomia dos alunos. Essa lógica não apenas marginaliza o papel do educador, mas também reduz a capacidade dos estudantes de se tornarem cidadãos críticos e engajados.

Além disso, a rápida aprovação da reforma sem a devida discussão e debate público, conforme apontado por Kuenzer (2020), evidencia a falta de consideração pelas realidades enfrentadas nas salas de aula. A rigidez e a flexibilização do currículo, que deveriam promover uma educação mais adaptativa, acabam por favorecer os interesses do setor privado, criando um descompasso entre as diretrizes curriculares e as condições reais de trabalho nas escolas. Essa desconexão resulta em um ambiente que compromete a autonomia dos professores, que se veem limitados em sua capacidade de inovar e adaptar suas práticas pedagógicas às necessidades de seus alunos.

A precarização do trabalho docente não se restringe a questões administrativas; ela reflete uma desvalorização da profissão que se manifesta em diversas dimensões. A infraestrutura inadequada das escolas, a falta de recursos e a ausência de condições materiais adequadas para a implementação das diretrizes curriculares são apenas alguns dos fatores que agravam essa situação. Como resultado, os educadores enfrentam um cenário desafiador, onde a qualidade da educação é comprometida e a formação integral dos alunos é colocada em risco.

O trabalho docente não se restringe apenas questões administrativas, mas refletem uma desvalorização da profissão e um descompasso entre as diretrizes curriculares e a realidade das salas de aula. Para que a educação cumpra seu papel transformador, é

fundamental que as políticas educacionais reconheçam e valorizem a autonomia dos educadores, assegurando condições adequadas para que possam exercer sua função.

Assim esse processo emerge como fenômeno interligados que têm gerado um ciclo de insatisfação e desmotivação entre os educadores. Este ciclo, por sua vez, não se limita a afetar o bem-estar dos professores, mas reverbera de maneira significativa na qualidade da educação oferecida aos alunos, criando um ambiente escolar que se torna cada vez menos propício ao desenvolvimento de habilidades críticas e autônomas.

A precarização do trabalho docente se manifesta em diversas formas, incluindo a sobrecarga de trabalho, a falta de reconhecimento profissional e a ausência de condições adequadas para o exercício da prática pedagógica. Professores frequentemente se veem obrigados a cumprir uma série de exigências administrativas que consomem tempo e energia que poderiam ser dedicados ao planejamento de aulas e à interação com os alunos. Essa realidade gera um sentimento de frustração, uma vez que os educadores percebem que sua capacidade de influenciar positivamente a aprendizagem dos estudantes é limitada por fatores externos que desconsideram suas competências e experiências.

A burocratização, por sua vez, impõe normas rígidas e procedimentos que transformam a prática pedagógica em um mero cumprimento de obrigações legais. Essa transformação não apenas desumaniza o ato de ensinar, mas também reduz a autonomia dos professores, que se tornam meros executores de um currículo padronizado. A imposição de tais diretrizes, sem o devido suporte e formação continuada, resulta em um ambiente de trabalho caracterizado pela insegurança e pela falta de clareza sobre as expectativas e responsabilidades dos educadores. Essa situação gera um ciclo vicioso de desmotivação, onde a falta de reconhecimento e a pressão por resultados se traduzem em um desgaste emocional e profissional.

Isso fica evidenciado pela insatisfação dos docentes, alimentada por essa precarização e burocratização, tem consequências diretas na aprendizagem dos alunos. Quando os professores se sentem desvalorizados e sobrecarregados, sua capacidade de engajamento e inovação na sala de aula é comprometida. A educação, que deveria ser um espaço de criatividade e transformação, torna-se um ambiente marcado pela repetição e pela falta de estímulo. Os alunos, por sua vez, percebem essa desmotivação e, conseqüentemente, podem desenvolver uma atitude apática em relação ao aprendizado, o que limita seu potencial crítico e autônomo. Kuenzer (2020) revela que a rápida

aprovação da reforma, sem a devida discussão e consideração das realidades enfrentadas nas salas de aula, resulta em um currículo que, embora flexível em teoria, na prática se torna uma ferramenta de controle. A rigidez das diretrizes curriculares, que deveriam promover uma educação adaptativa e contextualizada, acaba por favorecer os interesses do setor privado, limitando a capacidade dos educadores de inovar e adaptar suas práticas às necessidades específicas de seus alunos. Essa desconexão entre as diretrizes e a realidade escolar gera um ambiente de trabalho caracterizado pela insegurança e pela falta de clareza sobre as expectativas e responsabilidades dos educadores.

Krawczyk e Ferretti (2017) complementam essa discussão ao apontar que a flexibilização dos currículos, ao se alinhar aos interesses do capital, não apenas desumaniza o ato de ensinar, mas também reduz a autonomia dos professores, que se tornam meros executores de um currículo padronizado. A imposição de tais diretrizes, sem o devido suporte e formação continuada, resulta em um ciclo vicioso de desmotivação. A pressão por resultados, aliada à falta de reconhecimento e valorização do trabalho docente, traduz-se em um desgaste emocional e profissional que compromete a qualidade da educação.

Nesse contexto, a formação continuada dos educadores emerge como uma necessidade premente. A ausência de um suporte adequado para a implementação das novas diretrizes curriculares não apenas prejudica a prática pedagógica, mas também contribui para a desvalorização da profissão docente. A falta de clareza nas expectativas e responsabilidades dos educadores, somada à pressão por resultados, gera um ambiente de trabalho que não favorece a reflexão crítica e a construção de um conhecimento significativo.

4.2. A PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO: AMPLIAÇÃO DA BUROCRATIZAÇÃO E PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

A reforma do ensino médio, instituída pela Lei 13.415/2017, representa uma mudança significativa na estrutura educacional brasileira, promovendo a flexibilização curricular e a ênfase em habilidades e competências

A nova organização curricular proposta pela reforma do ensino médio busca adaptar o ensino às demandas do mercado de trabalho, priorizando a formação de

competências em detrimento do conhecimento teórico. Segundo Kuenzer (2017), essa flexibilização resulta em uma perda da episteme, ou seja, do conhecimento em si, em favor de uma abordagem mais genérica que não atende às necessidades de formação integral dos estudantes. A autora argumenta que essa mudança pode aprofundar a desigualdade social, uma vez que a educação deixa de ser um espaço de formação crítica e reflexiva.

A ênfase na prática e na aplicação de habilidades pode levar a uma superficialidade no aprendizado. Krawczyk e Ferretti (2017) afirmam que a reforma do ensino médio, ao desconsiderar a construção histórica do conhecimento, compromete a capacidade dos jovens de refletir criticamente sobre sua realidade. Essa descentralização do conhecimento pode resultar em uma formação que não prepara adequadamente os estudantes para os desafios do mundo contemporâneo, limitando sua autonomia e capacidade de análise.

A nova abordagem curricular orienta-se para o desenvolvimento de habilidades e competências, muitas vezes em detrimento do conteúdo teórico. De acordo com Kuenzer (2020), essa mudança pode ser vista como uma resposta às demandas do setor privado, que busca uma mão de obra mais adaptável e menos crítica. Essa superficialidade no aprendizado pode comprometer a formação integral dos estudantes, levando a uma educação que prioriza a empregabilidade imediata em vez de uma formação cidadã.

A promessa de escolha e autonomia no currículo revela-se, na prática, como uma liberdade condicionada às demandas do mercado. A flexibilização curricular, conforme apontado por Saviani (2015), pode ser tentadora, mas muitas vezes resulta em uma desregulamentação da proteção dos processos educacionais e do acesso ao conhecimento. Essa orientação para a formação de mão de obra, em vez de cidadãos críticos e conscientes, levanta questões sobre a verdadeira finalidade da educação.

As condições de infraestrutura das escolas e a falta de suporte para os professores são questões que agravam a situação educacional. Kuenzer (2020) destaca que a rápida aprovação da reforma sem espaços adequados para debate e a desconsideração das vozes dos estudantes e educadores indicam um processo de tomada de decisão que não é inclusivo. Essa falta de participação compromete a legitimidade das reformas e sua efetividade.

A pressão por resultados e a falta de reconhecimento do trabalho dos educadores contribuem para a desmotivação e a desvalorização da profissão. Segundo Krawczyk e Ferretti (2017), essa desvalorização impacta diretamente a qualidade da educação e a formação dos estudantes, evidenciando a necessidade de uma valorização do trabalho docente como parte fundamental do processo educativo.

A plataformização da educação tende a aprofundar as desigualdades sociais, beneficiando mais os setores privilegiados. Kuenzer (2017) argumenta que os estudantes da classe trabalhadora enfrentam maiores dificuldades, o que reforça a necessidade de uma análise crítica das políticas educacionais. A educação, que deveria ser um espaço de igualdade e inclusão, acaba por reproduzir as desigualdades existentes na sociedade.

A rápida aprovação das reformas sem espaços adequados para debate e a desconsideração das vozes dos estudantes e educadores indicam um processo de tomada de decisão que não é inclusivo. Kuenzer (2020) enfatiza que a falta de participação compromete a legitimidade das reformas e sua efetividade, evidenciando a necessidade de um diálogo mais amplo entre todos os atores envolvidos na educação.

O processo de plataformização da educação, caracterizado pela crescente utilização de tecnologias digitais e plataformas online para a mediação do ensino, ampliam a burocratização e a precarização do trabalho docente. As plataformas educacionais frequentemente impõem uma série de métricas e relatórios que os educadores devem preencher, aumentando a pressão por resultados quantificáveis. Essa necessidade de atender a padrões e indicadores de desempenho, muitas vezes descolados da realidade das salas de aula, transforma o trabalho docente em uma atividade predominantemente burocrática. Os professores, que deveriam ser mediadores do conhecimento, se veem cada vez mais como meros operadores de sistemas, dedicando tempo e esforço a tarefas administrativas em detrimento da interação pedagógica significativa com os alunos.

Além disso, a plataformização tende a desumanizar o processo educativo, reduzindo a complexidade das relações de ensino-aprendizagem a interações mediadas por algoritmos e dados. Essa desumanização não apenas precariza a profissão docente, mas também limita a capacidade dos educadores de adaptar suas práticas às necessidades individuais dos alunos. A personalização do ensino, que é um dos principais argumentos

a favor da tecnologia na educação, muitas vezes se torna uma promessa vazia, uma vez que os professores são forçados a seguir roteiros padronizados que não consideram a diversidade de contextos e realidades dos estudantes.

A precarização do trabalho docente se intensifica ainda mais quando se considera que a plataformização frequentemente ocorre sem a devida formação e suporte para os educadores. Muitos professores são lançados em um ambiente digital sem a preparação necessária para utilizar essas ferramentas. Essa falta de capacitação não apenas gera insegurança, mas também contribui para um aumento da carga de trabalho, já que os educadores precisam aprender a operar novas tecnologias enquanto tentam manter a qualidade do ensino.

O resultado desse cenário é um ciclo de insatisfação e desmotivação que se reflete na prática pedagógica. Professores sobrecarregados e desvalorizados têm dificuldade em engajar os alunos, que, por sua vez, podem se sentir alienados em um ambiente que prioriza a conformidade e a eficiência em detrimento da criatividade e do pensamento crítico. A educação, que deveria ser um espaço de desenvolvimento integral, corre o risco de se tornar uma mera transação de informações, onde a profundidade do aprendizado é sacrificada em nome da eficiência.

A plataformização da educação, conforme evidenciado nesta seção do capítulo, apresenta uma série de desafios e implicações que precisam ser cuidadosamente considerados. A análise crítica das reformas do ensino médio é essencial para garantir uma formação que atenda às necessidades reais dos estudantes e da sociedade, promovendo uma educação mais justa e igualitária. A construção de um currículo que valorize o conhecimento teórico e a formação crítica é fundamental para que a educação cumpra seu papel transformador na sociedade.

A contrarreforma implementada, ao produzir a flexibilização curricular ao priorizar o desenvolvimento de habilidades e competências em detrimento do conhecimento teórico, revela uma tendência preocupante de desvalorização da formação integral dos estudantes. Essa abordagem, que se alinha às demandas do mercado de trabalho, ignora as especificidades do contexto educacional e as realidades enfrentadas pelos professores, resultando em um ambiente de trabalho caracterizado pela insegurança e pela falta de clareza nas expectativas profissionais. Assim, os educadores são

frequentemente reduzidos a meros executores de diretrizes, limitando sua capacidade de reflexão crítica e de interação significativa com os alunos.

Além disso, a precarização do trabalho docente, acentuada pelas políticas neoliberais, reflete uma contradição entre a função social do educador e as condições a que estão submetidos. A intensificação das atividades, aliada à desvalorização profissional, compromete não apenas a qualidade do ensino, mas também a saúde mental e o bem-estar dos professores. A desconSIDERAÇÃO das especificidades da profissão e das necessidades dos educadores emerge como uma preocupação central, evidenciando a urgência de uma reavaliação das políticas educacionais que priorizem a valorização do trabalho docente.

As discussões apresentadas neste capítulo ressaltam a necessidade de uma reflexão crítica sobre as diretrizes educacionais vigentes e suas consequências para a formação dos estudantes e para a valorização do professor. A educação deve ser entendida como um espaço de formação crítica e reflexiva, capaz de promover não apenas a empregabilidade, mas também a cidadania e o desenvolvimento humano. Portanto, é imperativo que as futuras políticas educacionais considerem as vozes dos educadores e as realidades do ambiente escolar, buscando construir um sistema educacional que respeite e valorize o trabalho docente, assegurando, assim, uma educação de qualidade para todos.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos realizados nesta dissertação nos permitem inferir que o processo de implementação da Lei 13.415/2017, nas escolas da rede Estadual de Santa Catarina produziu impactos significativos sobre o trabalho docente que apontam a precarização das condições de trabalho, que pode ser observada, inclusive, pelos estudantes. Isso fica evidente tanto pelo processo de imposição da Contrarreforma do Ensino Médio a nível nacional, que se deu de forma autoritária e antidemocrática, quanto o próprio processo de implementação desta no Estado de Santa Catarina que ocorreu sem contar com um amplo debate com os professores e estudantes. O processo de precarização do trabalho docente tem se dado em diferentes frentes, tais como na burocratização e na fragmentação do currículo.

Juntamente a isso percebemos como a contrarreforma do Ensino Médio gera um estreitamento curricular, pois relega para segundo plano questões que tratam da formação humana de forma mais ampla. Além disso, não considera o fato de que o perfil socioeconômico dos sujeitos influencia diretamente na aprendizagem, levando os resultados negativos para o campo da culpabilização individual, tanto de estudantes quanto para os professores. Sendo assim, uma forma incoerente e desonesta com a realidade brasileira que possui uma desigualdade social histórica.

As mudanças promovidas pela contrarreforma do Ensino Médio têm gerado implicações profundas e multifacetadas para o trabalho docente. Os dados coletados, a partir das percepções de professores e estudantes, indicam que, embora a reforma busque flexibilizar o currículo e atender às demandas do mercado de trabalho, ela também impõe desafios consideráveis aos educadores, que se veem diante da necessidade de adaptar suas práticas pedagógicas a novas diretrizes e exigências.

Os professores, em suas narrativas, expressaram uma sensação de sobrecarga, resultante da pressão para implementar as inovações propostas pela reforma. Essa pressão não se limita apenas à adaptação curricular, mas se estende à necessidade de desenvolver novas competências e habilidades que muitas vezes não foram contempladas em sua formação inicial. A exigência de uma formação contínua e a busca por atualização constante se tornam, assim, imperativos para que os educadores possam atender às

expectativas de uma educação que se pretende mais dinâmica e conectada às realidades contemporâneas.

Além disso, as preocupações manifestadas pelos participantes da pesquisa em relação à qualidade do ensino e à eficácia do trabalho pedagógico ressaltam a necessidade de um suporte por parte das instituições educacionais. A busca por uma formação mais diversificada e alinhada às necessidades dos alunos, embora bem-intencionada, ainda enfrenta barreiras significativas que comprometem sua efetividade no cotidiano escolar. A falta de recursos adequados, a escassez de tempo para planejamento e a ausência de um acompanhamento sistemático das práticas pedagógicas são fatores que dificultam a implementação bem-sucedida da reforma segundo os interesses dos estudantes.

Esses achados evidenciam a complexidade da implementação da reforma e a importância de considerar as vozes dos educadores e estudantes no processo de avaliação e aprimoramento das políticas educacionais. A análise crítica das percepções coletadas aponta para um cenário de disputa entre os formuladores de políticas e os profissionais da educação, para que vislumbrar a possibilidade da construção de um sistema educacional que realmente atenda às necessidades da classe trabalhadora. É fundamental que as políticas educacionais sejam construídas não apenas por intenções, mas também por uma compreensão clara das realidades enfrentadas nas salas de aula.

Moraes (2023), no texto recuo da teoria, nos auxilia a perceber uma priorização do desenvolvimento de "competências" práticas em detrimento de uma compreensão teórica mais profunda, o que marginaliza a discussão sobre fundamentos teóricos essenciais para a reflexão crítica do conhecimento. Além disso, a mercantilização da educação, tratada como uma mercadoria sujeita às dinâmicas do mercado, resulta em uma desarticulação entre o que é ensinado e as reais necessidades dos trabalhadores, evidenciando uma inadequação do sistema educacional às demandas laborais contemporâneas. As pressões para que os sistemas educacionais se tornem mais eficientes e relevem a formação para um mercado em constante mudança abrem espaço para um "indigesto pragmatismo" nas políticas educacionais, caracterizado pela busca de soluções simplistas para problemas complexos, frequentemente em detrimento de reflexões teóricas significativas necessárias à formação integral do trabalhador.

Os resultados da pesquisa evidenciam que a reforma do Ensino Médio não apenas altera a configuração curricular, mas também impacta diretamente a prática pedagógica dos docentes. A necessidade de reconfiguração das abordagens e metodologias de ensino, em resposta às novas diretrizes estabelecidas pela Lei 13.415/2017, impõe um desafio significativo aos educadores, que se veem obrigados a adaptar suas práticas a um contexto em constante transformação. Essa adaptação, por sua vez, é frequentemente acompanhada pela pressão por resultados em avaliações externas, que se tornaram um critério central de avaliação do desempenho escolar e, conseqüentemente, da eficácia do trabalho docente.

Essa pressão por resultados pode comprometer a autonomia docente, uma vez que os educadores se sentem compelidos a alinhar suas práticas às exigências das avaliações, muitas vezes em detrimento de uma abordagem mais crítica e reflexiva do ensino. A busca por atender a padrões de desempenho estabelecidos externamente pode levar à adoção de metodologias que priorizam a memorização e a repetição em detrimento de práticas pedagógicas que fomentem a criatividade, o pensamento crítico e a autonomia dos alunos. Assim, a qualidade do ensino pode ser comprometida, pois a verdadeira aprendizagem se dá em um ambiente que valoriza a exploração, a curiosidade e a construção do conhecimento de forma colaborativa.

Além disso, a reconfiguração das práticas pedagógicas requer um suporte adequado por parte das instituições educacionais. É fundamental que as políticas educacionais considerem as realidades enfrentadas pelos educadores, promovendo um ambiente que favoreça a formação contínua e o desenvolvimento profissional. Isso inclui a oferta de capacitações que não apenas abordem as novas diretrizes, mas que também respeitem a experiência e o conhecimento prévio dos docentes, permitindo que eles se sintam valorizados e empoderados em suas práticas.

Dessa forma, as reflexões apresentadas nesta dissertação pretendem contribuir para o debate sobre a efetividade das políticas educacionais contemporâneas no Brasil. A análise das implicações da Lei 13.415/2017 sugere que, para que a reforma do Ensino Médio alcance seus objetivos, é indispensável o estabelecimento de amplo processo de avaliação, envolvendo todos os atores do processo educativo, considerando estudos e pesquisas de instituições acadêmicas verdadeiramente comprometidas com a formação dos jovens da classe trabalhadora. Essa avaliação deve ser qualitativa, permitindo uma

compreensão mais profunda dos desafios enfrentados pelos educadores e dos impactos das mudanças na experiência de aprendizagem dos alunos.

Um dos principais pontos a serem considerados no processo de avaliação das políticas é a importância de um diálogo constante entre gestores, educadores, a comunidade escolar, e principalmente com os professores e pesquisadores comprometidos com a educação de qualidade social referenciada. Esse diálogo deve ser estruturado de forma a incluir as vozes de todos os envolvidos no processo educativo, garantindo que as políticas sejam moldadas a partir das realidades e necessidades locais.

A formação continuada dos educadores também deve ser uma prioridade nas políticas educacionais. Essa formação deve ser vista como um processo contínuo, que respeite a trajetória profissional dos educadores.

Por fim, sugere-se que futuras pesquisas explorem de maneira mais aprofundada as experiências de docentes em diferentes contextos, bem como a relação entre as reformas educacionais e a formação inicial e continuada dos professores. A Lei 14.945/2024, que busca aprimorar as reformas vivenciadas até o momento, deve ter seus desdobramentos acompanhados, já que poderá representar continuidades e/ou descontinuidades nas políticas, repercutindo de forma positiva ou negativa sobre a formação dos estudantes e sobre o trabalho docente.

Além disso, estudos que investiguem a percepção de outros atores da comunidade escolar, como gestores e pais, podem enriquecer a compreensão sobre os impactos das reformas no ambiente educacional. A inclusão dessas vozes pode contribuir para uma análise mais ampla das políticas educacionais, considerando as diferentes perspectivas e experiências que compõem o cotidiano escolar.

Por último, é recomendável que futuras pesquisas também considerem a análise de dados longitudinais, que permitam observar as mudanças ao longo do tempo e os efeitos das reformas na trajetória escolar dos alunos. Essa abordagem pode contribuir para uma compreensão mais profunda dos desafios e das oportunidades que as reformas educacionais apresentam, bem como para a formulação de políticas que realmente atendam às demandas do sistema educacional brasileiro. Assim, a pesquisa contínua e a reflexão crítica sobre as políticas educacionais são essenciais para garantir que as

reformas não apenas sejam implementadas, mas que também resultem em melhorias significativas na qualidade da educação oferecida aos estudantes.

Há que se mencionar ainda, que, durante a finalização desta pesquisa o governo de Santa Catarina apresentou aos diretores mais uma mudança curricular para o ano de 2025. Mudança esta que não está clara para os professores e estudantes e que por serem muito recentes não foram incorporadas neste trabalho.

Por fim, gostaríamos de finalizar este estudo afirmando que a valorização do professor, a formação integral do estudante e a construção de um currículo que respeite a diversidade e a complexidade do nosso país não podem se restringir à construção de metas das políticas educacionais, mas se desdobrar em compromissos inadiáveis. Somente através do diálogo, da pesquisa contínua e da escuta atenta das vozes que compõem a comunidade escolar poderemos transformar a educação em um dos instrumentos de emancipação e transformação social.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto Nº 5.154 De 23 de julho de 2004.** em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm> Acesso em: 27 de outubro de 2024.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais Curriculares para Educação Básica.** Brasília 2013. em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>> Acesso em: 07 de março de 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.** Altera as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm > Acesso em: 10 de junho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.495, de 31 de julho de 2024.** Altera as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14945.htm> Acesso em: 15 de julho de 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/l9394.htm> > Acesso em: 10 de março de 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 de março. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016.** Altera as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-publicacaooriginal-151123-pe.html>> 10 de março de 2023.

BRASIL. **Ensino Médio Inovador, portaria 971 de 09 de outubro de 2009.** Altera as em: < <http://portal.mec.gov.br/docman/documentos-pdf/1634-port-971/file/>> 27 de outubro de 2024.

BULHÕES, A.; VASCONCELOS, F.; LEITA, M. **Trabalhabilidade: o caminho para o empreendedorismo**. Revista Brasileira de Educação, v. 21, n. 63, p. 345-362, 2016.

FERRETTI, C. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 68, p. 123-145, 2018.

FERRETTI, C. J.; SILVA, M. R. **Dos embates por hegemonia e resistência no contexto da reforma do ensino médio**. Trabalho Necessário, v. 17, n. 32, p. 45-62, jan.-abr. 2019.

FERRETTI, C.J. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. Estud. Av, São Paulo, vol.32, no.93, p.25-42. May/Aug. 2018. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ea/v32n93/0103-4014-ea-32-93-0025.pdf>> Acesso em: 11 Mar. 2023;

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A revolução 4.0 e a reedição das lógicas das revoluções burguesas**. Entrevista concedida a João Vítor Santos. Instituto Humanitas Unisinos-IHU.21 out. 2019

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A revolução 4.0 e a reedição das lógicas das revoluções burguesas**. Entrevista concedida a João Vítor Santos. Instituto Humanitas Unisinos-IHU.21 out. 2019

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Por que a urgência da reforma do ensino médio? MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017)**. Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 139, p.355-372, abr.-jun., 2017.

GATTI, B. A. **A formação de professores e a burocratização do trabalho docente**. Educação e Pesquisa, v. 43, n. 1, p. 123-140, 2017.

GATTI, B. A.; BARRETO, M. A. **A formação de professores e a implementação da reforma do ensino médio: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 70, p. 123-145, 2018.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1994.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paidéia, v. 12, n. 24, p. 149-161, 2003. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/paideia/a/8zzDgMmCBnBJxNvfk7qKQRF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jul. 2024.

KRAWCZYK, L.; FERRETTI, C. **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 66, p. 367-389, 2017.

KUENZER, A. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio flexível**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 66, p. 345-367, 2020.

KUENZER, A. **Trabalho e Escola: a flexibilização do ensino médio no contexto do regime de acumulação flexível**. Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 66, p. 345-367, 2017.

KUENZER, A. Z. Precarização do trabalho docente: um problema que se agrava. Educ. Soc., Campinas, v. 39, n. 143, p. 590-606, jul.-set. 2018.

KUENZER, A. Z. **Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível**. Ciência & Saúde Coletiva, 25(1):57-66 2019. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/csc/v25n1/1413-8123-csc-25-01-0057.pdf>> Acesso em: 11 Mar. 2023;

KUENZER, Acácia Z. **Trabalho e formação humana: para além da flexibilização**. São Paulo: Cortez, 2004.

LAVAL, Christian; DARDOT, Pierre. **A nova razão do mundo: ensaios sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2016.

MARTINI, Tatiane Aparecida. **Percepções docentes acerca da implementação da Contrarreforma do Ensino Médio em Santa Catarina: um estudo a partir da formação continuada de professores**. 2021. Dissertação. (Mestrado em Educação). Camboriú: Instituto Federal Catarinense, 2021. 266 p.

MARX, Karl e ENGELS Frederick. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **MANUSCRITOS ECONÔMICO-FILOSÓFICOS**. São Paulo, Boitempo, 2008.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. Livro primeiro. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Editora Abril, 1980.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2002.

MÉSZÁROS, István. **Para além do Leviatã: crítica do Estado**. Organização: John Bellamy Foster. Tradução: Nélcio Schneider. São Paulo, Boitempo, 2021.

MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Recuo da Teoria: dilemas na pesquisa em educação**. 2023. 17 p. Documento. Florianópolis: UFSC, 2023. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/761980573/DocGo-Net-RECUO-DA-TEORIA-DILEMAS-NA-PESQUISA-EM-EDUCACAO-Maria-Celia-Marcondes-de-Moraes>. Acesso em: 25 jan. 2025.

PAIS, J. M. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.

PELEGRINO, Mônica; PRATA, Juliana de Moraes. **Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar?** Revista Brasileira de Educação v. 28 e280052 2023. p. [páginas].

PIMENTA, S. G.; LIMA, L. C. **A burocratização do trabalho docente: desafios e perspectivas**. Revista Brasileira de Educação, v. 23, n. 70, p. 345-362, 2018.

RIBEIRO, M. T. A reforma do ensino médio: contrarreforma do Estado neoliberal em curso. In: SILVA, J. S. et al. (Orgs.). Reforma do ensino médio: a quem interessa? São Paulo: Alameda, 2017. p. 13-28.

RIBEIRO, Mônica. Trabalho docente na educação básica no Brasil: implicações na saúde física e mental. *Trabalho, Educação e Saúde*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 1-23, 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462019000300501&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 abr. 2023.

SANTA CATARINA. **Secretaria de Estado da Educação. Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense – Caderno 1**. Florianópolis: SED, 2020.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Roteiros Pedagógicos do Componente Projeto de Via**. Florianópolis: SED, 2022.

SAVIANI, Demerval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **Política e Educação no Brasil**. o papel do congresso nacional na legislação do ensino. Campinas, SP: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **Reformas educacionais no Brasil: história e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 2015.

SAVIANI, Dermeval. **Sobre a Natureza e a Especificidade da Educação. Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 286-293, jun. 2015. 2. FERREIRA, Eliza Bartolozzi. **A contrarreforma do Ensino Médio no contexto da nova ordem e progresso**. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, nº. 139, p.293-308, abr.-jun., 2017. 3.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DE SANTA CATARINA. **Caderno de Orientação Educação Híbrida**. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação, 2023.

SILVA, Monica Ribeiro da. **Implementação da reforma do ensino médio: desafios e perspectivas. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 103, p. 571-590, jul.-set. 2019.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. **A questão do protagonismo juvenil no Ensino Médio brasileiro: uma crítica curricular**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.31, n.118, p. 1-22, jan./mar. 2023. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ensaio/a/L3YtRDW6FdDzVsXdswMzDHs/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 de abril de 2023.

STAKE, R. **Pesquisa qualitativa: estudando como as coisas funcionam**. Porto Alegre: Penso, 2011.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 18. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ZANCAN Rodrigues, L., Pereira, B., & Mohr, A. (2020). **O Documento “Proposta para Base Nacional Comum da Formação de Professores da Educação Básica” (BNCFP): Dez Razões para Temer e Contestar a BNCFP**. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Educação Em Ciências*, 20(u), 1–39. <https://doi.org/10.28976/1984-2686rbpec2020u139>

7. APÊNDICES

6.1 APÊNDICE A - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL COM ESTUDANTES

1. Como vocês se percebem enquanto estudantes no novo ensino médio?
2. Para vocês, de que maneira a implementação do novo ensino médio impacta na sua formação enquanto estudantes?
4. Quais foram os momentos mais significativos, tanto positivos quanto negativos, que vocês vivenciaram na experiência com o novo ensino médio até o presente momento?
5. Durante este processo de implementação do novo ensino médio, você tem espaço para avaliar esta política e se posicionar a respeito desta implementação aqui na escola? Se tem, como ocorre?
6. Vocês se sentem escutados enquanto estudantes com relação as demandas do seu processo de ensino e aprendizagem?
7. Considerando que o NEM possui disciplinas da BNCC (que tem como objetivo proporcionar a formação básica dos estudantes), disciplinas eletivas e trilhas de aprofundamento, vocês sentem alguma dificuldade dos professores em trabalhar com:
 - a) o componente curricular Projeto de vida? Quais?
 - b) com as disciplinas eletivas 1) Matemática aplicada; 2) Diálogos contemporâneos das juventudes; 3) Práticas de multiletramento; 4) Empreendedorismo; 5) Estudo e prática em ciências humanas; 6) Prática de letramento literário com ênfase em literatura local; 7) Jogos de raciocínio lógico e matemático.
 - c) Como vocês percebem o trabalho dos professores nas trilhas de aprofundamento?
8. Para você, qual é o objetivo central do Novo Ensino Médio?

9. Para você, o quais ações poderiam ser feitas para que o novo ensino médio possa contribuir significativamente na formação das juventudes, bem como para o fazer docente?

6.2 APÊNDICE B - ROTEIRO DAS ENTREVISTAS COLETIVAS COM OS PROFESSORES

1. Como você se percebe enquanto professor do Novo Ensino Médio?
2. Fale sobre a sua experiência como professor do NEM?
3. De que maneira a implementação do NEM impacta no seu trabalho como docente? Como as mudanças no currículo e na estrutura da escola afetam suas práticas docentes?
4. Quais os momentos mais significativos/ou experiências positivas você vivenciou até o momento no NEM?
5. Quais os momentos ou experiências negativas você vivenciou até o momento no NEM?
6. Como os momentos positivos e negativos sinalizados por vocês refletem a complexidade da implementação do NEM?
7. Durante o processo de implementação do NEM, você teve espaço para avaliar esta política e se posicionar a respeito da implementação?
8. Para você com a implementação do NEM, quais mudanças você percebeu em relação ao processo de burocratização do trabalho docente?
9. Você participou de alguma formação promovida pela CRE ou SED sobre o NEM? Qual o seu formato: virtual ou presencial?
10. Como você avalia esta formação em relação ao seu desenvolvimento profissional?
11. Como você se sente enquanto professor dos componentes curriculares da parte flexível do currículo? Que dificuldades e facilidades vocês encontram para ministrar esses componentes curriculares?
 - . Fale primeiro sobre o Trilhas de Aprofundamento.
 - . Fale sobre os componentes curriculares eletivos
 - . Componente sobre o projeto de vida.
2. Como vocês se sentem ministrando as trilhas e os componentes curriculares eletivos diante dos alunos?
3. Como as mudanças na estrutura do currículo impactaram sobre o seu trabalho?
4. Como vocês avaliam as alterações na forma como a hora atividade passou a ser desenvolvida para atender as necessidades do planejamento do NEM?

5. Como as condições de planejamento oferecidas pela escola viabilizam o trabalho nas trilhas de aprofundamento?
6. Quais diferenças existem no que diz respeito às condições de trabalho dos professores efetivos em relação aos ACT's a partir do NEM?
7. Como você avalia as alterações nos livros didáticos a partir da reforma do ensino médio e como tais alterações impactaram sobre o seu trabalho? A forma como o conteúdo está explorado no livro didático atende as necessidades dos estudantes como material adequado para o estudo das temáticas extraclasse, para avaliações ou trabalhos das disciplinas?
8. A alteração da carga horária dos estudantes produziu algum impacto sobre a organização da escola e dos seus horários/jornadas de trabalho? Como essas alterações afetam suas rotinas pessoais, profissionais e familiares?
9. Que expectativas vocês possuem em relação a possíveis mudanças no novo ensino médio com as decisões que serão tomadas pela nova gestão do MEC?
10. O que mais vocês gostariam de pontuar sobre os impactos da reforma do ensino médio sobre o trabalho docente?

6.3 APÊNDICE C – MATRIZ DE REFERÊNCIA DA PESQUISA

Orientadora: Dra. Filomena Lucia Gossler Rodrigues da Silva

Mestranda: Hélio de Oliveira Dias

MATRIZ DE REFERÊNCIA DE PESQUISA

Título da pesquisa: Impactos da implementação da lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina sobre o trabalho docente: percepção de professores e estudantes
ABORDAGEM: Abordagem qualitativa interpretativa
INSTRUMENTOS DE PESQUISA: Bibliográfica, documental, grupos focais com estudantes e entrevistas coletivas com professores.

COLETA DE DADOS:

Análise documental: em sites oficiais do governo federal e estadual

Pesquisa de campo: realização de dois grupos focais com estudantes do segundo ano do novo ensino médio e de duas entrevistas coletivas com docentes que atuam no novo ensino médio.

TÉCNICA DE ANÁLISE:

A análise de dados se dará a partir de uma perspectiva crítica.

QUESTÃO CENTRAL DE PESQUISA:

Quais os impactos da implementação da lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina, sobre o trabalho docente, a partir da percepção dos professores e estudantes?

OBJETIVO GERAL:

Analisar os impactos da implementação da Lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina sobre o trabalho docente, a partir da percepção dos professores e estudantes.

Objeto de estudo:

A implementação da Lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina e o trabalho docente

Hipótese da pesquisa:

A implementação da Lei 13.415/2017, na rede estadual de Santa Catarina, produz impactos significativos sobre o trabalho docente que vão desde a precarização das condições de trabalho, a produção de um sentimento de desprofissionalização e deslegitimação política da sua prática, que pode ser observada, inclusive, pelos estudantes.

Principais referências teóricas:

Silva, Monica Ribeiro da

Mészáros, István

Marx

Laval; Dardot

Saviani, Dermeval

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Discutir o processo de regulamentação da reforma do Ensino Médio em diálogo com as recentes reformas neoliberais no Estado Brasileiro;
- b) Compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre o Trabalho Docente;
- c) Analisar, no contexto da prática, como a regulamentação e os processos de implementação da reforma do Ensino Médio tem impactado o trabalho docente em Santa Catarina.

Objetivo geral	Objetivos específicos	Questões de pesquisa
Analisar os impactos da implementação da Lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina sobre o trabalho docente, a partir da percepção dos professores e estudantes.	1) Discutir o processo de regulamentação da reforma do Ensino Médio em diálogo com as recentes reformas neoliberais no Estado Brasileiro.	Quais são os processos de regulamentação da reforma do Ensino Médio em diálogo com as recentes reformas neoliberais no Estado Brasileiro?
	2) Compreender os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre o Trabalho Docente.	Quais os impactos da Reforma do Ensino Médio sobre o Trabalho Docente?

	3) Analisar, no contexto da prática, como a regulamentação e os processos de implementação da reforma do Ensino Médio tem impactado o trabalho docente em Santa Catarina.	De que forma a o processo de implementação da reforma do Ensino Médio tem impactado no trabalho docente em Santa Catarina?
--	--	---

6.4 APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA PARTICIPAÇÃO EM ATIVIDADES DE PESQUISA

Prezados,

Convidamos você para participar da pesquisa que resultará na dissertação de mestrado e artigos científicos de pesquisa, cuja temática se constitui da discussão e reflexão sobre **“Impacto da implementação da lei 13.415/17 nas escolas estaduais de Santa Catarina: percepções dos professores e estudantes”**. O objetivo geral do estudo proposto é “Analisar os impactos da implementação da lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina, a partir da percepção dos professores e estudantes”. Seu nome não será identificado nesta pesquisa e serão tomadas providências para que sua participação esteja condicionada ao seu consentimento e garantidos seus direitos fundamentais.

Este projeto de pesquisa foi apreciado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEPSH) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense (IFC). O Comitê tem por objetivo assegurar os interesses dos participantes de pesquisas científicas, em sua integridade e dignidade. Caso persistam dúvidas, sugestões e/ou denúncias após os esclarecimentos dados pela equipe científica desta pesquisa, o Comitê estará disponível para atendê-lo. O CEPSH do IFC está localizado no IFC- Campus Camboriú, atendendo pelo telefone (47) 2104-0882 e endereço eletrônico: cepsh@ifc.edu.br.

O convite às participantes acontecerá por e-mail, com o link do endereço eletrônico, enviado na forma de lista oculta. Antes de responder as questões do questionário semiestruturado, entrevista coletiva semiestruturada ou grupo focal, será apresentado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido para garantir a anuência dos(as) participantes da pesquisa. Será importante às participantes da pesquisa, guardar em seus arquivos, uma cópia do documento eletrônico. Nos casos em que o consentimento livre e esclarecido for registrado por escrito, uma via, assinada pelo participante e pelo pesquisador responsável, será entregue ao participante da pesquisa. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade do pesquisador responsável, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

Será garantido à participante da pesquisa o direito de não responder qualquer questão, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. A participante da pesquisa terá acesso ao teor do conteúdo do instrumento de coleta de dados (roteiro de questionário semiestruturado; roteiro de entrevista individual/coletiva semiestruturada ou roteiro de grupo focal) antes de responder as perguntas, para uma tomada de decisão da sua participação. A participante da pesquisa terá acesso às perguntas somente depois de afirmar o seu consentimento. A participante da pesquisa será convidada a participar e, caso concorde em participar, será considerada anuente quando responder ao questionário/formulário, entrevista individual/coletiva semiestruturada ou grupo focal. Será assumido os custos diretos e indiretos da pesquisa, pelo uso de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do pesquisador.

Objetivo Geral:

- Analisar os impactos da implementação da lei 13.415/2017 na rede estadual de Santa Catarina, a partir da percepção dos professores e estudantes.

Objetivos Específicos:

Historicizar a reforma do Novo Ensino Médio em Santa Catarina;

Compreender as alterações produzidas pela reforma do Novo Ensino Médio na formação das juventudes e sobre o trabalho docente;

Discutir os desdobramentos da reforma do Novo Ensino Médio em uma escola da rede estadual de Santa Catarina e suas implicações na formação das juventudes e no trabalho docente.

Adotamos para o estudo uma abordagem qualitativa com características de pesquisa participativa, a qual se utilizará de fontes bibliográficas, documentais e pesquisa de campo, como técnicas de pesquisa. A proposta de uma pesquisa qualitativa de cunho interpretativa. A presente pesquisa está sendo desenvolvida entre os meses de março de 2022 a dezembro de 2023 e está dividida em três fases principais: a) fundamentação teórica sobre as temáticas abordadas b) estudo de campo por meio da realização de entrevistas coletivas semiestruturadas ou grupos focais (presenciais

ou virtuais); c) transcrição e tratamento dos dados, apresentação e discussão dos dados organizados em relatório e artigo científico.

Quanto aos procedimentos de coleta de dados junto aos professores, utilizaremos as técnicas de aplicação de entrevistas semiestruturadas coletivas ou grupos focais. As entrevistas ou grupos focais poderão ser on-line ou presenciais, a depender da viabilidade e do retorno dos questionários aplicados na fase inicial.

A referida pesquisa se propõe realizar entrevistas coletivas semiestruturadas ou grupos focais, online ou presenciais, podendo assim ser considerados riscos o fato das coletas de dados provocarem algum tipo de desconforto (de ordem subjetiva), entre os quais podemos mencionar: invasão de privacidade; responder a questões sensíveis, tais como atos ilegais; revitimizar e perder o autocontrole e a integridade ao revelar pensamentos e sentimentos nunca revelados; discriminação e estigmatização a partir do conteúdo revelado; divulgação de dados; tomar o tempo para responder as perguntas do questionário semiestruturado online e das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais. Nesses casos, as medidas/providências tomadas serão: a garantia do acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários semiestruturado online em arquivo Excel, das transcrições das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais e do texto do relatório final. A minimização de desconfortos, garantindo local reservado e liberdade para não responder questões constrangedoras. O(a) pesquisador(a) estará preparado(a) para a aplicação de técnicas de produção dos dados. Ficará atento(a) aos sinais verbais e não verbais de desconforto. O(a) pesquisador(a) garantirá a não violação e a integridade dos documentos (danos físicos, cópias, rasuras) caso sejam entregues pelos entrevistados. O(a) pesquisador(a) assegurará a confidencialidade e a privacidade, a proteção da imagem e a não estigmatização, garantindo a não utilização das informações em prejuízo das pessoas e/ou das comunidades, inclusive em termos de autoestima, de prestígio e/ou econômico/financeiro. Destacam-se também os possíveis riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Além disso, existem limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação dos dados da pesquisa, portanto, serão tomadas todas as providências para a garantia da confidencialidade, deletando os registros de e-mail e dos dados em nuvem e armazenando adequadamente os dados coletados, conforme orientações do OFÍCIO CIRCULAR Nº 2/2021/CONEP/SECNS/MS.

Quanto aos benefícios, a pesquisa poderá servir como referência para as discussões sobre a implementação da Lei 13.415/17 na rede estadual de educação de Santa Catarina.

Esperamos que os dados produzidos fortaleçam o debate nas dimensões político-sociais e educacionais em relação às formações das juventudes, bem como a formação docente. Por fim, queremos contribuir também no debate sobre a importância da manutenção e criação de políticas educacionais, a nível nacional e regional.

Será garantido o acesso aos resultados da produção de dados decorrentes da sua participação na pesquisa. Esta garantia ocorrerá por meio da disponibilização de forma impressa, digital e/ou adaptada, da tabulação dos questionários semiestruturados online, das transcrições das entrevistas individuais/coletivas semiestruturadas ou grupos focais e do texto do relatório final.

As informações coletadas neste estudo serão armazenadas em uma base de dados acessível apenas ao(a) pesquisador(a) envolvido(a). Se as informações adquiridas a partir entrevistas coletivas semiestruturadas ou grupos focais forem publicadas, você não será nominalmente identificada, a menos que autorize tal publicação. Ao conceder as respostas, você autoriza o(a) pesquisador(a) responsável por este estudo a disponibilizar os dados ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense para fins de estudos científicos. Os(as) pesquisadores garantem a confidencialidade dos dados pessoais. Os dados da pesquisa serão mantidos em arquivo, físico ou digital, sob guarda e responsabilidade dos responsáveis pela pesquisa, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da mesma. Todo o material produzido será armazenado em uma mídia física (pendrive), desta forma não ficando nenhum registro salvo em nuvem e/ou de qualquer outra forma online, nem em ambientes compartilhados. A sua participação nesta pesquisa não gerará remuneração ou custo. Haverá garantia aos participantes de indenização e ressarcimento pelo eventual dano decorrente da pesquisa, nos termos da Lei.

A sua participação nesta pesquisa é voluntária e você possui autonomia para desistir ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum, além de poder acessar o consentimento sempre que solicitado.

A sua participação é fundamental para a construção de uma análise bem fundamentada sobre o impacto da implementação da lei 13.415/17 nas escolas estaduais de Santa Catarina: percepções dos professores e estudantes. Os responsáveis pela condução da pesquisa são: a orientadora, Profa. Dra. Filomena L. G. Rodrigues da Silva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense *Campus* Camboriú (SC) e o Mestrando do PPGE-IFC Hélio de Oliveira Dias. Os responsáveis mencionados estarão disponíveis para esclarecer qualquer dúvida sobre a minha participação neste estudo. Para maiores informações, é possível entrar em contato por meio do

telefone número (47) 99612-0468 ou pelos endereços de e-mail: filomena.silva@ifc.edu.br e heliopoia@gmail.com. Eu li as informações acima e ao CLICAR NO ACEITE, concordo em participar desta pesquisa e afirmo ter recebido AUTOMATICAMENTE O LINK PARA IMPRESSÃO do TCLE.

Campo para assinatura em caso presencial do participante:

Eu, _____, no dia _____ de _____ (mês), de 20____, li este documento e obtive do pesquisador todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade em permitir a citação e divulgação das opiniões e percepções relativas ao objeto de estudo da presente pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais.

_____ (cidade), _____ de _____ de 20____.

_____ (assinatura)

Campo para assinatura em caso presencial dos pesquisadores

Eu, Filomena L. G. Rodrigues da Silva, no dia _____ de _____ (mês), de 20____, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo.

Camboriú, ____ de _____ de 20____.

Eu, Hélio de Oliveira Dias, no dia _____ de _____ (mês), de 20____, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 510/2016, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa, mantendo o sigilo de nomes e pormenores pessoais. Dato e assino abaixo.

Camboriú, ____ de _____ de 20____.

6.5 APÊNDICE E – TERMO DE ANUÊNCIA

ESTADO DE SANTA CATARINA
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO

TERMO DE ANUÊNCIA DA INSTITUIÇÃO OU A SUA NEGATIVA

A Coordenadoria Regional de Educação de Itajaí está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **IMPACTO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 13.415/2017 NAS ESCOLAS ESTADUAIS DE SANTA CATARINA: PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES E ESTUDANTES**, do pesquisador **Hélio de Oliveira Dias**, do Instituto Federal Catarinense - Camboriú.

A Coordenadoria Regional de Itajaí assume o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa pela autorização da coleta de dados durante os meses de outubro/2022 até março /2023. Com a autorização da realização da pesquisa, ficam o/a pesquisador/a e seu orientador/a responsáveis pelos procedimentos de autorização do Comitê de Ética em pesquisa e sua aprovação, conforme prevê esta portaria.

Declaramos ciência de que nossa instituição é coparticipante do presente projeto de pesquisa, e requeremos o compromisso do (a) pesquisador (a) responsável com o resguardo da segurança e bem-estar dos participantes de pesquisa nela recrutados. Autorizamos (X) ou Não autorizamos () a citação do nome da instituição nos títulos e textos das futuras publicações dos resultados do estudo.

NO CASO DE NÃO AUTORIZAÇÃO:

A _____ (nome da escola/CRE/SED) NÃO
está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado

(nome do projeto),
do(a) pesquisador(a) _____
(nome do pesquisador responsável), da _____
(Nome da Universidade/Escola, pelo seguinte motivo:

Itajaí, 16 de agosto de 2022.

Assinatura/Carimbo do responsável



Sulamita V. Kureck Sobierai
Integradora Educacional
Matric. 257515-9-03