



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE BIOLOGIA EM REDE NACIONAL
(PROFBIO)

ALMIR MARCOS SEDOR

**PROFESSORES DE BIOLOGIA EM PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL - EMITI**

Florianópolis, SC, 2022

ALMIR MARCOS SEDOR

**PROFESSORES DE BIOLOGIA EM PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL - EMITI**

Trabalho de Conclusão de Mestrado submetido ao Programa de Mestrado Profissional no Ensino de Biologia em Rede Nacional (PROFBIO) pela Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Biologia. Orientadora: Profa. Dra. Marina Bazzo de Espíndola. Coorientador: Prof. Dr. Rodrigo Diego de Souza.

Florianópolis, SC, 2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Sedor, Almir Marcos

PROFESSORES DE BIOLOGIA EM PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO
ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL - EMITI / Almir
Marcos Sedor ; orientador, Marina Bazzo de Espíndola,
coorientador, Rodrigo Diego de Souza, 2022.

128 p.

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade
Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências Biológicas,
Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino
de Biologia, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Mestrado Profissional em Ensino de Biologia. 2.
Limites e possibilidades do Ensino Médio Integral em tempo
integral - EMITI. I. de Espíndola, Marina Bazzo . II. de
Souza, Rodrigo Diego. III. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional
em Ensino de Biologia. IV. Título.

ALMIR MARCOS SEDOR

**PROFESSORES DE BIOLOGIA EM PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO
MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL - EMITI**

O presente trabalho em nível de Mestrado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Daniela De Toni, Dra. Avaliadora Interna
UFSC

Profa. Patrícia Caldeira Tolentino Czech, Dra. Avaliadora Externa
UEPG

Profa. Marina Bazzo de Espíndola, Dra. Orientadora, Presidente da Banca
UFSC

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de Mestre no Ensino de Biologia.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação Prof. Dr. Carlos José de Carvalho Pinto.

Florianópolis, SC, 2022

Este trabalho é dedicado a todas as relações que ajudaram na minha melhora como ser humano.

AGRADECIMENTOS

À UFSC, com seu corpo docente, coordenadores e direção, que oportunizaram a janela que hoje vislumbro em um horizonte superior, enviado pela acendrada confiança no mérito e na ética aqui presentes.

Aos meus orientadores, Marina Bazzo de Espíndola e Rodrigo Diego Souza, pelo suporte no pouco tempo que lhes coube, por suas orientações, correções e incentivos.

Aos meus colaboradores, pelo incentivo e apoio incondicional.

A todos os apoiadores que, direta ou indiretamente, fizeram parte desta formação, o meu muito obrigado.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.



Relato do Mestrando

Instituição: UFSC – UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA

Mestrando: Almir Marcos Sedor

**TÍTULO DO TCM: PROFESSORES DE BIOLOGIA EM PROCESSO DE
IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO
INTEGRAL - EMITI**

Atuando como professor do componente curricular de Biologia das redes públicas (estadual e municipal), percebo o PROFBIO como um Programa de formação profissional em Ciências Biológicas.

O Programa abre possibilidades para se ampliar e aprofundar conhecimentos, revisitar a prática pedagógica, bem como, a transposição imediata desses conhecimentos para as salas de aula.

Desse modo, contribuiu para situar e atualizar sobre conteúdos específicos da Biologia e políticas públicas da Educação e para melhorar a formação cidadã.

Na minha avaliação, favoreceu o meu desenvolvimento pessoal e profissional.

“Ninguém começa a ser professor numa terça-feira às 4 horas da tarde... Ninguém nasce professor. A gente se forma educador permanentemente na prática e na reflexão sobre a prática. ”

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação tem como tema Professores de Biologia em Processo de Implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. Mostra a realidade da aplicação do Programa em cinco Unidades Escolares da rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina, e teve a participação de nove profissionais de Educação, residentes em quatro municípios catarinenses. Busca, também, evidenciar os desafios enfrentados e as possibilidades de trabalho percebidas pelos professores de Biologia e Coordenadores do EMITI. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, sob a concepção do materialismo histórico-dialético e classifica-se como descritiva. Empregou-se, como técnica, a pesquisa de campo, utilizando-se como instrumento, um roteiro de entrevista semiestruturado. A análise e a discussão foram realizadas pelo método de Análise de Conteúdo. Os resultados apontaram evidências de limites e possibilidades. Nos limites, foram percebidos: evasão escolar, descontinuidade do Programa, poucas condições estruturais e pouco tempo (duas aulas semanais) para o professor de Biologia trabalhar a ementa do componente de Biologia. Entre as possibilidades da prática pedagógica do EMITI emergiram: formação integral do aluno, perfil do professor mediador, pelas metodologias integradoras. A discussão dos resultados está ancorada nas percepções dos professores de Biologia/coordenadores, quando apontam que o EMITI é um Programa voltado ao Ensino Médio, portanto com lacunas, sendo, uma delas, a não participação desses profissionais na elaboração do Programa, e que se sentem, portanto, apenas executores de um currículo formal.

Palavras-Chaves: Ensino Médio; Biologia; Política Pública; Professor mediador; Educação Integral.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme Biology Teachers in Implementation Process of Full-time High School - EMITI. It shows the reality of the application of the Program in five School Units of the State Teaching Network of Santa Catarina, and it had the participation of nine education professionals, residents in four municipalities of Santa Catarina. It also seeks to highlight the challenges faced and the possibilities of work perceived by teachers of Biology and Coordinators of EMITI. This is qualitative research, under the conception of historical dialectical materialism and is classified as descriptive. Field research was used as a technique, using as an instrument a semi-structured interview script. The analysis and discussion were performed by the Content Analysis method. The results showed evidence of limits and possibilities. In the limits, were perceived: school dropout, discontinuity of the program, few structural conditions and little time (two weekly classes) for the biology teacher to work the menu of the Biology component. Among the possibilities of pedagogical practice of EMITI emerged: integral training of the student, profile of the mediator teacher, by integrative methodologies. The discussion of the results is anchored in the perceptions of Biology teachers/coordinators, when they point out that the EMIT is a Program aimed at High School, therefore with gaps, one of them being the non-participation of these professionals in the preparation of the Program, and who feel, therefore, only executors of a formal curriculum.

Keywords: High School; Biology; Public Policy; Teacher mediator; Integral Education.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	- Capas de Cadernos de Sistematização do EMITI.....	39
Figura 2	- EEB Valmir Omarques Nunes – Bom Retiro, SC.....	55
Figura 3	- EEB Toneza Cascaes – Orleans, SC	58
Figura 4	- EEB Casimiro de Abreu – Curitiba, SC	60
Figura 5	- EEB Visconde Cairú – Lages, SC.....	63
Figura 6	- EEB Professor Flordardo Cabral – Lages, SC	64
Figura 7	- Síntese da temática Currículo.....	71
Figura 8	- Síntese das expressões dos sujeitos quando ao papel do professor	73
Figura 9	- Síntese das expressões dos sujeitos quanto às possibilidades oferecidas pelo processo de implementação do EMITI percebidas pelos entrevistados.....	74
Figura 10	- Percepções dos sujeitos sobre às preocupações.....	76
Figura 11	- Síntese das expressões sobre desafios no EMITI.....	78
Figura 12	- Síntese das expressões sobre a interação profissional.....	79
Figura 13	- Síntese das expressões da implementação de novas práticas	81
Figura 14	- Síntese das expressões dos sujeitos sobre as condições materiais do EMITI	83

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	- Alunos do Ensino Fundamental Ano 2020 - Turno Matutino	59
Quadro 2	- Alunos do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, turnos matutino e vespertino	59
Quadro 3	- Alunos do Ensino Médio regular, ano 2020, turnos Matutino, Vespertino e Noturno.....	59
Quadro 4	- Profissionais que atuam na EEB Casimiro de Abreu.....	62
Quadro 5	- Demonstrativo do Perfil dos Sujeitos pesquisados	67
Quadro 6	- O que é Currículo?.....	69
Quadro 7	- Qual é o papel do professor no Programa EMITI?	71
Quadro 8	- Percepção dos professores de Biologia sobre as possibilidades oferecidas pelo Programa EMITI	73
Quadro 9	- As preocupações em relação ao programa EMITI?	75
Quadro 10	- Os desafios enfrentados durante a implementação do Currículo do programa EMITI	76
Quadro 11	- Sobre a interação dos professores envolvidos no Programa	78
Quadro 12	- Novas Práticas pedagógicas implementadas.....	79
Quadro 13	- Condições para necessária para a materialização da proposta do EMITI.....	81

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	– Associação Brasileira de Normas Técnicas
APP	– Plataformas digitais
BNCC	– Base Nacional Comum Curricular
CEB	– Câmara Educação Básica
CLT	– Consolidação de Leis Trabalhistas
CNE	– Conselho Nacional de Educação
CNEB	– Câmara Nacional de Educação Básica
CNPJ	– Cadastro Pessoal de Pessoa Jurídica
CNS	– Conselho Nacional de Saúde
COVID-19	– <i>Coronavirus Disease -19</i> (Doença por Coronavírus)
CRE	– Coordenadoria Regional de Educação
DCNEM	– Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio
EAD	– Educação a Distância
EEB	– Escola de Educação Básica
EF	– Ensino Fundamental
EI	– Educação Infantil
EM	– Ensino Médio
EMEB	– Escola Municipal de Educação Básica
EMITI	– Ensino Médio Integral em Tempo Integral
ENEM	– Exame Nacional do Ensino Médio
FNDE	– Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FURB	– Fundação Universidade Regional de Blumenau
IAS	– Instituto Ayrton Senna
IBBEC	– Instituto Brasileiro do Bem-Estar e do <i>Coworking</i>
IBGE	– Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICE	– Instituto de Corresponsabilização pela Educação
IDEB	– Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IN	– Instituto Natura
Inep	– Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	– Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	– Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	– Ministério da Educação e Cultura
OPAS	– Orientações para planos de aula
PAC	– Planejamento por Área do Conhecimento
PCN	– Parâmetros Curriculares Nacionais
PCSC	– Proposta Curricular de Santa Catarina
PIC	– Planejamento Integrado Comum
PNE	– Plano Nacional de Educação
POE	– Plano de Organização Escolar
PPP	– Projeto Político Pedagógico
PROEMI	– Programa Nacional do Ensino Médio Integral
PROFBIO	– Programa Nacional de Mestrado Profissional do Ensino de Biologia
S	– Sujeitos
SAEB	– Sistema de Avaliação da Educação Básica

SC	– Santa Catarina
SEB	– Secretaria de Educação Básica
SED	– Secretaria de Estado da Educação
SEE	– Secretaria Estadual da Educação
SP	– São Paulo
TCLE	– Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TCM	– Trabalho de Conclusão de Mestrado
UE	– Unidade Escolar
UFSC	– Universidade Federal de Santa Catarina
UNESCO	– Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPLAC	– Universidade do Planalto Catarinense
UNISUL	– Universidade do Sul de Santa Catarina
USA	– Estados Unidos da América
USAID	– <i>United States Agency for International Development XXI</i>

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	16
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	19
2.1	CONTEXTUALIZAÇÃO DA “REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO”	19
2.2	IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO E A BNCC.....	20
2.3	O EMITI, A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ESTADO DE SANTA CATARINA ..	22
2.4	FUNDAMENTAÇÃO NA LDB, BNCC, CNE, CEE/SC E O NOVO ENSINO MÉDIO	24
2.5	PRODUÇÕES DO MATERIAL DIDÁTICO DO EMITI E INSTITUTOS PARCEIROS ..	29
2.5.1	Histórico da parceria Instituto Ayrton Senna.....	29
2.5.2	Histórico da parceria Instituto Natura	30
2.5.3	Relação dos cadernos do Material Didático Pedagógico do EMITI.....	32
2.5.3.1	<i>Caderno 1 – Raio X das OPAS e Cadernos de Sistematização</i>	<i>32</i>
2.5.3.2	<i>Caderno 2 - Princípios da Educação Integral.....</i>	<i>33</i>
2.5.3.3	<i>Caderno 3 - Metodologias Integradoras.....</i>	<i>33</i>
2.5.3.4	<i>Caderno 4 – Avaliação de Aprendizagem no EMITI.....</i>	<i>34</i>
2.5.3.5	<i>Caderno 5 - Núcleo Articulador</i>	<i>34</i>
2.5.3.6	<i>Caderno 6 – Linguagens.....</i>	<i>34</i>
2.5.3.7	<i>Caderno 7 - Ciências humanas.....</i>	<i>35</i>
2.5.3.8	<i>Caderno 8 - Ciências da Natureza.....</i>	<i>35</i>
2.5.3.9	<i>Caderno - 9 Matemática</i>	<i>36</i>
2.5.3.10	<i>Caderno 10 - Gestão escolar: Semana de integração</i>	<i>36</i>
2.5.3.11	<i>Caderno 11 - Gestão escolar: Núcleo articulador</i>	<i>36</i>
2.5.3.12	<i>Caderno 12 - Apoio à gestão pedagógica.....</i>	<i>37</i>
2.5.3.13	<i>Caderno 13 - Acompanhamento e formação das equipes escolares.....</i>	<i>37</i>
2.5.3.14	<i>E-book - Gestores inovadores 2017.....</i>	<i>38</i>
2.5.3.15	<i>E-book - Projetos em ação - Saberes e Fazeres</i>	<i>38</i>
2.5.3.16	<i>E-book - Professores 2018.....</i>	<i>38</i>
2.6	AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE BIOLOGIA	44
3	O PERCURSO DA PESQUISA.....	49
3.1	CONCEPÇÃO DA PESQUISA.....	49
3.1.1	Quanto à Natureza da Pesquisa.....	51
3.1.2	Da classificação da pesquisa	51
3.1.3	Instrumentos da pesquisa.....	51
3.1.4	CrITÉRIOS de seleção do grupo de amostragem.....	52
3.1.5	A técnica da pesquisa.....	52
3.1.6	Método e técnica de análise.....	53
3.1.7	A realidade da pesquisa	54
3.1.8	Estrutura pedagógica	57

4	ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	67
4.1	O MÉTODO DE ANÁLISE	67
4.2	CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS	67
4.3	APRESENTAÇÃO DOS DADOS	68
4.4	FALTA DE RECURSOS.....	76
4.5	DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS	83
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	87
	REFERÊNCIAS.....	89
	ANEXO 1 – CEP - PARECER CONSUBSTANCIADO	94
	ANEXO 2 – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DE PRODUTO.....	100
	APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO –	
	TCLE	101
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA	
	PROFESSORES DE BIOLOGIA DO EMITI	105
	APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA	
	COORDENADORES DO EMITI.....	106
	APÊNDICE D – PRODUTO - ARTIGO	107

1 INTRODUÇÃO

Apresento-me como professor do componente curricular de Biologia da Rede Estadual de Ensino catarinense no Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI do município de Lages, SC, onde trabalho.

Esta dissertação apresenta a articulação do EMITI como um Programa de Política Educacional Curricular e busca responder à seguinte pergunta: Quais são os limites e possibilidades vivenciados pelos professores de Biologia do EMITI?

Na busca de respostas para essa problemática da pesquisa, adotou-se, como fonte, as percepções de professores de Biologia e coordenadores que atuam no EMITI, tendo como objetivo geral: compreender os desafios vivenciados e as possibilidades percebidas pelos professores de Biologia do Ensino Médio Integral em Tempo Integral e, como objetivos específicos: analisar os documentos norteadores da proposta curricular do EMITI; identificar os limites e possibilidades percebidos pelos profissionais do EMITI na implementação do Programa.

Para apresentar a pesquisa, este Trabalho de Conclusão de Mestrado – TCM está estruturado em três capítulos.

O capítulo 1 discorre sobre a fundamentação teórica e contextualiza a reforma do Novo Ensino Médio, historicizando a justificativa da articulação da Reforma do Novo Ensino Médio. Com o avanço das tecnologias, oriundas de um processo baseado em um ideário neoliberal que sustenta o capitalismo, sistema econômico vigente, leva-se a crer que a concepção teórica metodológica do EMITI com a parceria pública – privada entre governo e Institutos Ayrton Senna e Instituto Natura, de forma mascarada, vem a denotar os ganhos reais nas transferências de recursos financeiros do Estado para as empresas “parceiras” como uma política verticalizada de corresponsabilização da educação revestida de reforma do Ensino Médio. Trata, também, sobre as determinações da BNCC e a disposição do currículo nas áreas de ensino que o compõe. Apresenta as fundamentações legais relacionadas ao Novo Ensino Médio e mostra como é o funcionamento do EMITI nas Unidades Escolares de Santa Catarina. O objeto desse estudo o EMITI é o Programa Nacional segundo BNCC (BRASIL, 2017): “[...] que tem como objetivo assegurar a formação integral do estudante, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos [...]”. Para responder à questão da pesquisa, buscou-se na literatura e na legislação, entre outros, os autores Faundez e Freire (2019), Bianchetti (2001), Luckesi (1994), Nereide Saviani (2010), Dermeval Saviani (2021), Ramos (2019), Espíndola e Giannella (2019) e Ghiraldelli Júnior (2019).

O capítulo 2 traz a metodologia da pesquisa. Nele se descreve a natureza da pesquisa, a abordagem metodológica e os passos para a realização deste trabalho. A pesquisa é caracterizada como “qualitativa” e está pautada na concepção do materialismo histórico-dialético, nas obras da área de metodologia da pesquisa em educação. Trabalha conceitos sobre o conhecimento em uma visão ontológica e apresenta a caracterização da realidade da pesquisa, os critérios de seleção das Unidades Escolares, o perfil dos sujeitos, a aplicação dos instrumentos de coleta de dados e o método de análise.

Encontra-se, no capítulo 3, a análise e a discussão a respeito das informações obtidas nas entrevistas, etapa realizada pelo método da “análise de conteúdo” proposto por Bardin (2016), no qual se destaca as etapas da aplicação do método e se elege a técnica da “coocorrências das palavras” como unidade de análise. Apresenta quadros que mostram a sistematização das informações e dados obtidos nas respostas dos sujeitos durante as entrevistas; segue-se com a análise ancorada em autores como Souza (2019), Mészáros (2008), Faundez e Freire (2019) e outros.

No mesmo capítulo busca-se, entre outras reflexões, as contradições que aparecem em relação à concepção do Programa como processo de escolarização no ensino médio e a falácia no que se trata da “formação integral”, pois é percebida esta lacuna se for perguntado para qual aluno se destina o EMITI? Também se reflete a respeito das condições estruturais do processo de ensino e a realidade estrutural, parecendo mais ficar no campo de uma concepção teórica do que ser formação na prática pedagógica. Reporta-se sobre as políticas educacionais mundiais e as implicações dessas no surgimento dos estudos na área das ciências naturais – com efeito no ensino da Biologia – nas escolas públicas definidas pela BNCC. Ainda, reflete-se sobre as questões: De fato e de direito, ocorre a formação integral do jovem estudante no EMITI? O tempo integral atende às necessidades de filhos de trabalhadores? Estaria segregando mais ainda as classes sociais? É o EMITI mais um Programa de caráter experimental, como política de educação com intervenção ideológica para o mercado de trabalho?

Levanta-se, com criticidade, os pontos de lacunas na prática do EMITI e os poucos pontos de congruência com a concepção da proposta. Detalha a prática pedagógica, na voz e vez dos professores e coordenadores do EMITI mostrada com fidelidade, com compromisso e visão política e social.

A política social se faz presente na medida em que os resultados obtidos passam por uma análise ancorada na concepção do materialismo histórico-dialético e algumas categorias analisadas, procurando transpor e contextualizar os sujeitos da pesquisa, bem como questionar os fins da educação que se deseja para os jovens do século 21.

Por fim, são apresentadas as figuras-síntese com as palavras que formaram as coocorrências emergentes para embasar os resultados, buscando-se conexão com as categorias analíticas do materialismo histórico-dialético.

Encerra-se esta dissertação com as considerações finais, as referências e os anexos. Cabe ressaltar, ainda, que esta dissertação apresenta como produto um artigo científico sobre o tema investigado (apêndice) e publicado pela Revista Retratos da Escola.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA “REFORMA DO NOVO ENSINO MÉDIO”

A partir da metade do século XIX, e intensificando-se na transição das décadas de 1970 para 1980 do Século 20, o sistema capitalista entrou em uma crise estrutural quando vários fatores emperraram o acúmulo do capital. Como alternativa, o mercado financeiro buscou as privatizações dos serviços públicos como espaços para ampliação de sua atuação. Por meio da terceirização dos serviços, a privatização trouxe, como consequências, baixos salários e precarização do trabalho, propiciando uma margem maior para acúmulo do capital privado. Dentre esses serviços, está a educação. Assim, como trata Ferreti:

O interesse crescente do capital pelo conhecimento produzido e pela produção científica o faz investir cada vez mais em setores que antes lhe eram periféricos, como o da educação, não apenas porque ela própria tende a se transformar em mercadoria, mas também porque a competição exige a produção de conhecimento científico cada vez mais sofisticado. (FERRETI, 2002, p. 299).

A origem da “Reforma do Novo Ensino Médio” vigente no Brasil tem relação com esse contexto maior apontado por Ferreti (2002) e seu ponto de partida foi a reforma instituída na educação nos Estados Unidos, no Século 20. No Brasil, após o impeachment da Presidenta Dilma Rousseff, em 2016, o presidente em exercício, Michel Temer, publicou a Medida Provisória – MP 746/16, que trata da Lei 13.415 de 2017, por meio da qual se institucionaliza a Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2016). Dentre os argumentos dos formuladores do documento da Reforma, busca-se por:

Corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho e propor a divisão das opções formativas, distribuídas por áreas do conhecimento, ou formação técnico-profissional estaria ‘alinhada’ com recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância. (SILVA, 2018, p. 2).

A citada Reforma articula o que se prevê no documento do Conselho Nacional – Sumário Executivo da MP 476, assinada por José Edmar de Queiroz, consultor legislativo, em 26 de setembro de 2016, ao destacar os quatro pilares de Jacques Delors (2001): “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”.

Segundo Freitas (2018), nesse contexto, “[...] Cabe mostrar que sob a aparência de ‘novo’, a atual Reforma do Ensino Médio acoberta velhos discursos e propósitos, se considerarmos o tempo do percurso da aprovação da Lei”. Ainda, compete comentar que essa análise recai, principalmente, sobre a proposição da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

a respeito do tempo de elaboração, aprovação e publicação da quarta versão da referida Base, que passa a ser norma vinculada à implementação da reforma do Novo Ensino Médio.

Por tratar-se, a BNCC, de um documento voltado ao currículo, nesta dissertação, reflete-se sobre o conceito de currículo baseado em Sacristán, para quem: “O currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os degraus sucessivos, ordena o tempo escolar e daquilo em que consiste o progresso dos sujeitos durante a escolaridade”. (SACRISTÁN, 2013, p. 18).

Ainda conforme Sacristán (2013, p. 17), “[...] Tudo aquilo que sabemos, que em tese pode ser ensinado e aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada por conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”. Observa-se que o autor dialoga a respeito do tema currículo pontuando sobre o tempo, espaço, matriz curricular e outros elementos, como a unidade do processo pedagógico que o compõe.

Reforça essa ideia Nereide Saviani, ao situar que,

Na dialética do processo pedagógico, a relação conteúdo/método é uma dentre os múltiplos movimentos que se implicam e se determinam mutuamente. A superação da dicotomização conteúdo versus método exige a compreensão desses movimentos e a captação de como se expressa sua unidade. (SAVIANI, 2010, p. 12).

2.2 IMPLICAÇÕES DO CURRÍCULO NO ENSINO MÉDIO E A BNCC

A problemática em torno da formulação da BNCC (BRASIL, 2017), instrumento que determina, além dos demais níveis da Educação Básica, o currículo do Ensino Médio, passa pela discussão sobre alguns eixos, dentre eles, educação, formação humana e políticas curriculares.

No entender de Silva,

Situando as novas normas sobre as matrizes curriculares para o Ensino Médio após a LDB, considera-se um cenário de disputas a respeito dos sentidos e finalidades do ensino médio: as proposições das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 1998 (Parecer CNE/CEB nº 15, de 1998 e Resolução CNE/CEB nº 03, de 1998); as proposições das atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (Parecer CNE/CEB nº 05, de 2011) e por fim as proposições de mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que constam do Projeto de Lei (PL) de nº 6894, de 2013 em tramitação na Câmara dos Deputados. (SILVA, 2015, p. 368).

Conforme se observa, Silva discorre a respeito das legislações vigentes que tratam sobre a Reforma do Currículo do Ensino Médio. Ao citar Marcuse (1982), destaca-se que:

O pensamento positivista e behaviorista dominante serve muito frequentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa crítica da experiência o estudante é privado do método e dos instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza essa sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em referências às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos. (MARCUSE, 1982 *apud* SILVA, 2015, p. 369).

Constata-se que a autora trata das limitações formativas que podem ocorrer por meio dos currículos escolares, como também a respeito da promoção da heteronomia – sob a máscara da autonomia – que limita o pensamento e a experiência. Pontua-se, desse modo, a questão: as formulações pragmáticas de um currículo mínimo deixam claras que as lógicas instrumentais significam um mecanismo de ampliação ou de controle sobre as possibilidades de formação humana dos estudantes?

Nessa reflexão, depara-se com o currículo da BNCC (BRASIL, 2017) para o Ensino Médio e as propostas quanto ao currículo e políticas curriculares nacionais. Em relação à lacuna entre o discurso curricular oficial e a realidade escolar, considera-se que o currículo praticado pelas escolas não é um mero espelhamento da política nacional curricular, se entendermos que um currículo fixado verticalmente poderá acarretar adaptações, alinhamentos e padronização de pretensos conhecimentos mais compatíveis com a realidade da comunidade escolar.

Identificam-se, como marco inicial da reforma proposta pela BNCC os enunciados e ideias que lhes dão sustentação conceitual e epistemológica – trabalho, ciência e cultura – como conceitos e bases da formação e da organização pedagógica, especialmente nas últimas etapas do Ensino Médio.

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM de 1998 (BRASIL, 1998) organizam o currículo centrado na formação de **competências e habilidades**. Os Sistemas de Avaliação Nacional, como SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil e assemelhados, avaliam os objetivos de aprendizagem preconizados na BNCC (BRASIL, 2017), configurando-se como uma forma de controle social que não só reitera as desigualdades sociais, como as reforça.

Sabe-se que a educação está submetida ao nível de exigência da industrialização e produção decorrente que, por sua vez, alavanca as exigências do mundo do trabalho. Assim,

desde o Século 19, a educação vem sendo concebida como uma função utilitária, servindo aos interesses hegemônicos.

Parafraseando Ghiraldelli (2019), lembra-se que a desindustrialização aumentou com a migração dos industriais para o capital financeiro (especulativo). Com essa visão neoliberal, procura-se atender, portanto, ao capital globalizado, buscando privatizar serviços públicos. Dessa forma, a escola é organizada e administrada como uma empresa, o que acarreta desigualdade entre as instituições educacionais, havendo polarização social e um possível *apartheid* escolar entre classes. Nessa perspectiva, o pensamento neoliberal, utilitarista, atomizado e pró-capital instala-se no sistema educacional e utiliza-se da linguagem do empreendedorismo, da performance e da gamificação, reforçando o individualismo.

Nesse cenário, as empresas tentam impor um salário indireto à população, dessa forma, o conhecimento se transforma em produto vendável. Como se não bastassem essas medidas, a produção do conhecimento em rede é apropriada por empresas transnacionais em plataformas em rede amplamente utilizadas nas aulas remotas no ápice da pandemia de Covid-19.

Em uma análise sobre a verticalidade das responsabilidades em Educação, observa-se que a Reforma do Ensino Médio não é linear, ou seja, apresenta descontinuidades, contradições, desvios, retrocessos, conseqüentemente, poucos avanços. O ensino passa por uma transformação de forma desigual e muito diferenciada conforme o país ou regiões do mesmo país, como é o caso do Brasil, que tem dimensões geográficas continentais.

2.3 O EMITI, A REFORMA DO ENSINO MÉDIO E O ESTADO DE SANTA CATARINA

Neste subcapítulo busca-se compreender a importância, na matriz curricular, do componente Biologia, sendo que, historicamente, a partir da implantação das Ciências e Tecnologias, essas foram entendidas como essenciais ao currículo, pois têm como finalidade gerar conhecimentos voltados ao desenvolvimento econômico, cultural e social.

No âmbito mundial, nos anos 1960, os Estados Unidos investiram recursos financeiros na educação, produzindo os projetos de primeira geração de Biologia, Química, Física e Matemática para o Ensino Médio, sendo que o intento era a formação de uma “elite” que garantisse a hegemonia norte-americana na conquista do espaço. Esse projeto dependia, portanto, de uma escola secundária que incentivasse os jovens a seguirem carreiras científicas.

Essas Políticas de Educação alcançaram o Brasil, onde a necessidade dos alunos era defendida com base no progresso da Ciência e da Tecnologia. Sendo assim, as disciplinas da área das Ciências passaram a ter como objetivo desenvolver o espírito crítico a partir do

exercício do método científico. Segundo Krasilchik (2000), na ocasião em que foram importados os materiais para o Ensino de Ciências dos Estado Unidos da América – EUA, no acordo MEC-USAID – *United States Agency for International Developmet*, o Brasil já produzia materiais próprios pelo IBBEC – Instituto Brasileiro do Bem-Estar e do *Coworking*, os quais foram deixados de lado para utilizar os materiais estadunidenses.

Após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, em 2017, esse nível de escolarização passou a ter como função consolidar conhecimentos e preparar os estudantes para o trabalho, incluindo, nesse contexto, formação ética, autonomia intelectual e compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, todos atrelados à BNCC (BRASIL, 2017).

Estuda-se que, no percurso e na definição da BNCC (BRASIL, 2017), é conferido ao Ensino Médio o caráter de etapa integradora e finalizadora da Educação Básica. Desse modo, esse nível de ensino visa, em todas as suas formas de oferta e organização, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio:

Assegurar a formação integral do estudante, o trabalho e a pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, a educação em direitos humanos, a sustentabilidade ambiental, a indissociabilidade entre educação e prática social, a integração de conhecimentos gerais e técnico-profissionais, o reconhecimento e aceitação da diversidade, da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura. (BRASIL, 2012).

Nesse sentido, a Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina adequa-se para garantir o acesso a essa etapa da Educação Básica, responsabilizando-se pela maior parte das matrículas dos jovens catarinenses, considerando que “[...] o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita a todos”, como preconiza a Resolução nº 2, de 30 de janeiro 2012 (BRASIL, 2012).

As ações desenvolvidas pela SED-SC envolvem os seguintes Cursos e Programas de Ensino Médio:

- Ensino Médio (formação geral): contempla as quatro áreas do conhecimento, trabalhando, principalmente, com as disciplinas da Base Nacional Comum Curricular.
- Ensino Médio Inovador (ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador): tem como objetivo fortalecer cada vez mais o Ensino Médio, por meio da ampliação da jornada

escolar, a reorganização curricular e a integração entre a educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.

- Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI): proposta que considera os interesses das juventudes e os desafios do século 21 para a formação integral de estudantes do Ensino Médio. Para concretizar o conceito de educação integral, que inclui protagonismo juvenil e formação para a autonomia, as inovações ocorrem na organização integrada e flexível do currículo, nas práticas pedagógicas e em estratégias de gestão e acompanhamento.
- Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP): a constituição do EMIEP tem como objetivo desenvolver projetos que contemplem as áreas do conhecimento científico e formação tecnológica, aliando teoria e prática. Dessa forma, os jovens estarão habilitados nas diversas atividades do setor produtivo.

Além dessas ações, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina tem promovido pesquisas, estudos e seminários no intento de subsidiar a reestruturação do Ensino Médio, tendo presente que o aluno concluinte desse nível de ensino esteja preparado para o exercício da cidadania, para a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, identificando, interpretando e posicionando-se em situações de sua vivência.

2.4 FUNDAMENTAÇÃO NA LDB, BNCC, CNE, CEE/SC E O NOVO ENSINO MÉDIO

Nas Políticas Públicas de Educação, configura-se o grande desafio da universalização do Ensino Médio como uma das metas do Plano Estadual de Educação (PEE/SC), (SANTA CATARINA, 2015). Por ocasião da reforma curricular do Novo Ensino Médio, também foram realizadas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), sobretudo no que diz respeito à organização curricular do Ensino Médio, com o objetivo de torná-lo mais próximo dos anseios da juventude brasileira. Dentre as alterações, destacam-se os artigos referentes ao ensino nesse nível de escolarização em período integral.

No art. 24, dispõe sobre a “obrigação do cumprimento do calendário escolar mínimo de 200 dias”, ainda no § 1º: trata da “ampliação progressiva no Ensino Médio para 1400 horas de atividades com no mínimo 1000 horas anuais”. (BRASIL, 1996) e o § 7º: pauta sobre a integralização curricular com a inclusão de projetos e pesquisa.

Na mesma Lei, o art. 35 dispõe sobre as Áreas de Conhecimento das Matrizes Curriculares do Currículo Inovador, trata sobre a obrigatoriedade do Ensino dos Componentes Curriculares, como exemplo, a língua estrangeira e outras, bem como a formação integral. (BRASIL, 1996).

O Art. 6º da citada Lei aborda “os padrões de desempenho previstos no Ensino Médio a partir da BNCC – através de ensino teórico e prático, provas orais e escritas, seminários, projetos e atividades online”. (BRASIL, 1996).

Trata-se, no Art. 36, “[...] sobre o Currículo do Ensino Contextualizado e de acordo com os sistemas de ensino, em consonância com as áreas de conhecimento (BRASIL, 1996).

Já no Art. 37, no § 5, determina que o aluno do EM tenha mais um período de aulas formativas, ou seja, frequenta a escola nos dois períodos. Também seguem as orientações no § 6º: ao destacar as vivências práticas e a formação experimental. O §9º: trata da Certificação, enquanto o § 10º destaca a “Estrutura Organizacional”. (BRASIL, 1996).

Também na referida Lei, sinaliza-se o art. 13, que Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas do Ensino Médio em Tempo Integral no prazo de 10 anos por escola. Também é de grande importância o Art. 14, que aponta a “[...] obrigatoriedade das transferências de recursos da União aos Estados e ao Distrito Federal e regula o atendimento financeiro às escolas públicas do Ensino Médio de tempo Integral”. (BRASIL, 1996).

No Art. 36, § 2º, reforça-se “[...] sobre as transferências de recurso anual e por orientação das Políticas de Fomento”. Nesse mesmo artigo, traz-se o “Destaque II, sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP) das Escolas” e, no artigo 15, salienta-se que a transferência é realizada pelo FNDE, enquanto o artigo 20 “[...] dispõe sobre a hierarquia de transferência dos recursos”. (BRASIL, 1996).

Para implementar as mudanças estabelecidas nas novas legislações, o Ministério da Educação lançou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, por meio da Portaria MEC/CNE nº 649, de 10 de julho de 2018. Já para participar do Programa Nacional de Educação, compete a cada estado da federação realizar a adesão, selecionar as escolas, aderir ao mesmo e iniciar as negociações com o objetivo de organizar e implantar o Novo Ensino Médio.

Nessa política, as disciplinas eletivas no Ensino Médio passam a contemplar pesquisa científica, oratória, nutrição, robótica, empreendedorismo, inglês, espanhol, educação financeira, bem como agrega, em alguns programas, a exemplo do EMITI, o desenvolvimento das competências com base nos documentos oficiais da BNCC e das DCNEM, que apontam para a diversidade de implantação de cursos em nível de Ensino Médio e as competências a serem desenvolvidas pela intencionalidade das atividades pedagógicas.

No EMITI, as competências a serem trabalhadas são: “Autoconhecimento, Colaboração, Abertura para o Novo, Responsabilidade, Comunicação, Pensamento Crítico, Resolução de Problemas e Criatividade, necessárias para o desenvolvimento da Autonomia”. (SANTA CATARINA, 2017a, p. 22).

O Novo Ensino Médio é orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos traçados pelas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica. Desse modo, a Base soma-se aos propósitos que direcionam a educação brasileira para a formação humana integral e para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. O novo modelo é implementado para os alunos do 1º ano do Ensino Médio, sendo que, em Santa Catarina, 120 escolas-piloto ofertam os cursos para essa última fase da Educação Básica.

Alguns documentos, como o Plano Nacional de Educação – PNE, aprovado em 2014, foram abordados pelo ex-ministro Fernando Haddad no vídeo da série especial de entrevistas com ex-ministros da Educação. Configura-se, portanto, como mais uma propaganda da educação nacional de forma persuasiva no estilo marketing empresarial, conceito este formalizado numa visão de escola x empresa, em que subjaz a ideologia de formação do jovem para o mundo do trabalho.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Ao ter como objetivo nortear os currículos dos estados e municípios de todo o Brasil a partir dessas perspectivas, a BNCC coloca em curso o que está previsto no Artigo 9º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) sancionada em 1996.

Segundo a LDB, cabe ao Governo Federal “[...] estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, competências e diretrizes para a educação infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. (BRASIL, 1996).

Na trajetória da construção das várias versões da BNCC, verifica-se que esta começou a ser elaborada a partir de uma análise de documentos curriculares já aplicados no ensino brasileiro. Foi sistematizada por 116 especialistas indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e universidades. No período de elaboração, teve início um processo de mobilização nacional em torno das previsões dos conteúdos que comporiam o documento.

Nos anos de 2015 e 2016, consultas públicas presenciais e online foram realizadas para possibilitar a participação direta da população na construção da BNCC. A iniciativa contou com mais de 12 milhões de contribuições, a maioria feita por educadores e pelo Movimento pela Base composto por educadores financiados pelo empresariado.

Sob o olhar de uma análise crítica, a morosidade pela qual passou o processo de sistematização do documento ocorreu em função da interferência do grupo intitulado Movimento pela Base, sem levar em consideração as audiências públicas de caráter consultivo que resultaram em 235 documentos e 283 manifestações orais das contribuições realizadas em consultas populares por educadores especialistas na construção da educação.

Apesar de todo esse processo, verificou-se que a persuasão da iniciativa privada prevaleceu ideologicamente sobre a gestão pública da educação nacional.

Em 2017, considerando as versões anteriores do documento, mas desconsiderando sugestões das consultas públicas em relação ao Ensino Médio, o MEC concluiu a sistematização das contribuições e encaminhou uma terceira e última versão do texto ao Conselho Nacional de Educação (CNE), responsável por implementar a BNCC.

No fim de 2017, o texto introdutório da Base e as partes referentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foram aprovadas pelo CNE e publicadas pelo MEC. O texto sobre o Novo Ensino Médio, uma vez aprovado em 2017, começou a ser implantado nos sistemas e redes de ensino do país, com previsão de que o processo fosse concluído até o início de 2020.

O novo currículo do Ensino Médio é organizado por áreas de conhecimento e não por disciplinas. É composto por quatro áreas de conhecimento e por uma área voltada à formação Técnica e Profissional. Na nova estrutura, até 1.800 horas da carga horária contemplam habilidades e competências relacionadas às quatro áreas do conhecimento:

- Linguagens e suas tecnologias. Língua Portuguesa, Produção de Texto e Língua Inglesa;
- Matemática e suas tecnologias. Matemática I e Matemática II;
- Ciências da Natureza e suas tecnologias. Biologia, Física e Química;
- Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Geografia, História, Filosofia e Sociologia. (SILVA, 2021, p. 5).

Frente ao exposto, este estudo e pesquisa têm como objeto o EMITI e as práticas pedagógicas desempenhadas pelos professores/coordenadores que atuam no Programa. Ao focar o EMITI, reflete-se como esse programa objetiva oferecer oportunidades para educadores e jovens atuarem na construção coletiva de uma educação que valorize o aprendizado de conteúdos tradicionais, mas também permita desenvolver competências essenciais para a vida profissional e pessoal dos envolvidos no processo educativo.

A meta do referido Programa é incitar a curiosidade e a criatividade, fornecendo ferramentas básicas para que se faça frente aos problemas com os quais os estudantes e professores se deparam, encorajando-os a adotar uma postura crítica, consciente e atuante na sociedade. Dessa forma, faz-se relevante analisar o EMITI como Política curricular para o Ensino Médio nas Escolas Estaduais de Santa Catarina e as implicações do Programa no que diz respeito ao componente curricular de Biologia.

Para iniciar este estudo analítico, reportam-se alguns termos que se configuram como essenciais para maior clareza na leitura e interpretação desta dissertação. Quanto ao objetivo deste trabalho, cabe compreender os desafios vivenciados e as possibilidades percebidas pelos professores de Biologia e coordenadores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI.

Na pesquisa, procurou-se compreender, como um desafio, a tarefa que os envolvidos no EMITI – professores, coordenadores, estudantes e comunidade escolar – passaram a assumir a partir da execução do referido Programa. Esse desafio consistiu em implementar uma prática escolar ampliada sob uma nova concepção de ensino, não só quanto ao aumento da carga horária, mas também da disponibilidade do tempo-espço do processo de ensino-aprendizagem na escola.

Articulado a isso, encontra-se, no Caderno 2, Princípios da Educação Integral do EMITI (SANTA CATARINA, 2017a, p. 10), que “[...] A ampliação da fronteira da qualidade educacional brasileira passa pela ressignificação do propósito da educação”. Nesse contexto, entende-se que “[...] Uma escola para o século 21 requer uma visão de Educação Integral que vá para além da dimensão do desempenho acadêmico”.

O propósito maior, segundo os documentos oficiais do referido Programa, é que os jovens possam ser formados por inteiro naquilo que são, no modo como convivem, em como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho. Para isso, é preciso que as ações educativas invistam fortemente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes e de competências cognitivas e socioemocionais altamente estruturantes para viver no mundo atual, marcado pela instantaneidade das comunicações maquínicas, repletas de semiótica e carentes de semântica.

Nesse sentido, no Programa EMITI, cabe aos profissionais que participam dele uma formação adequada aos desafios do século 21.

Apresenta-se, a seguir, considerações sobre instituições privadas que subsidiam diretamente o EMITI na elaboração e produção do material didático pedagógico para o processo de ensino-aprendizagem.

2.5 PRODUÇÕES DO MATERIAL DIDÁTICO DO EMITI E INSTITUTOS PARCEIROS

Na perspectiva da implantação do Programa EMITI, duas são as instituições que compõem a parceria voltada à produção do material didático-pedagógico e à capacitação dos profissionais que nele atuam. A iniciativa consiste no movimento de inserção da iniciativa privada junto à gestão pública da educação, que, como se observa, segue uma proposta de parceria público-privada, intuito previsto na BNCC.

2.5.1 Histórico da parceria Instituto Ayrton Senna

Dados extraídos de SC-SED/Instituto Ayrton Senna: “Em 1994, fundou-se o Instituto Ayrton Senna, uma organização sem fins lucrativos que tem o objetivo de “Dar a crianças e jovens brasileiros oportunidades de desenvolver seus potenciais por meio da educação de qualidade”. (IAS, 2017).

Cabe lembrar que Ayrton Senna da Silva foi um dos maiores pilotos de Fórmula 1 de todos os tempos, cuja carreira e vida foram ceifadas em um grave acidente. Conforme relatos, dois meses antes do acidente em Ímola, na Itália, o piloto compartilhou com sua irmã a vontade de fazer algo relevante pelo futuro dos brasileiros, em especial pelas crianças e jovens. O seu desejo se somou ao de Viviane, que já trabalhava pelo desenvolvimento humano como psicóloga e queria fazer mais pelas novas gerações. Juntos, construíram a ideia, mas Ayrton não teve tempo de participar de sua concretização. Apesar da dor da perda, Viviane e a família Senna decidiram levar o sonho de Ayrton adiante. Registros mostram que:

[...] desde sua fundação, o Instituto Ayrton Senna vem produzindo conhecimento e experiências educacionais inovadoras, capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral, como é o caso da intervenção no Programa EMITI. (IAS, 2017).

Cita-se, ainda, que: “A criatividade, a colaboração e a capacidade de resolver problemas são, hoje, competências tão importantes quanto aprender a ler, escrever e fazer contas. Por isso se acredita no desenvolvimento pleno das crianças e dos jovens para que possam enfrentar os desafios do século 21”. (IAS, 2017).

O referido Instituto tem o objetivo de desenvolver soluções educacionais, pesquisas e conhecimentos na área de Pedagogia, Gestão educacional e Avaliação. As soluções são levadas às escolas em parceria com as Secretarias de Educação dos Estados da Federação, no sentido

de fortalecer o protagonismo dos educadores e dos alunos no Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas públicas (IAS, 2017).

Cabe, neste texto, refletir sobre a questão da parceria público-privada com o citado Instituto. O estado de Santa Catarina responsabilizou-se pela reprodução do material didático, bem como por sua distribuição. O Instituto encarregou-se da capacitação dos professores do Programa, iniciado juntamente com a implementação do EMITI e que teve continuidade até meados de 2019, quando outro Instituto passou a ministrar as capacitações.

Evidencia-se, nesse processo, a tendência neoliberal, em que a iniciativa privada absorve recursos públicos da educação, que seriam melhor aplicados em reformas, ampliações de espaços e materiais didáticos, se usados por profissionais das universidades públicas para realizar tais capacitações.

2.5.2 Histórico da parceria Instituto Natura

O Instituto Natura é outra das parcerias firmadas para a implantação do EMITI. Nos documentos, encontra-se que o Instituto Natura defende a educação como meio para a transformação social e enxerga a escola como um agente essencial dessa transformação. Nessa linha, precisa-se, portanto, de uma escola que favoreça e amplie a participação da comunidade, invista na melhoria da convivência entre todos e garanta excelência na aprendizagem a todos os estudantes (SANTA CATARINA, 2017b).

Segundo dados coletados, a referida instituição visa:

Promover o desenvolvimento integral de seus estudantes a partir de um currículo significativo, preparado para que o ensino e a aprendizagem de fato se efetivem com qualidade e para todos. Salienta que a escola poderá estar organizada como uma comunidade de aprendizagem e com um ambiente colaborativo e de responsabilização compartilhada pela educação. (SANTA CATARINA, 2017b).

Cabe, no entanto, questionarmos sobre os termos corresponsabilização ou responsabilização compartilhada, que são tratados na BNCC e parecem designar a transferência de responsabilidade da educação da gestão da educação pública dos entes da federação e estados para o cidadão ainda em formação. Nesse sentido, definir componentes curriculares como empreendedorismo para jovens em vulnerabilidade social se parece mais como afronta.

Outra questão crítica favorece a reflexão: por que o poder público, através da gestão da educação brasileira, ao invés de transferir recursos a empresas para a produção, reprodução de materiais e formação continuada dos professores não canaliza os recursos para melhorias na

educação, como infraestrutura das escolas, materiais didáticos e não aproveita os profissionais qualificados das universidades públicas para as formações?

Além do discurso convincente do ideário neoliberal de ser empresário de si mesmo e a falsa sensação de liberdade, leva-se o jovem-cidadão a tornar-se atomizado na trama social, sem direitos sociais, como férias e décimo terceiro salário quando inserido no mundo do trabalho (GHIRALDELLI, 2019).

Outro aspecto a ser colocado é a ampliação da jornada escolar de sete ou nove horas diárias com o propósito de atender às expectativas de aprendizagem para o estudante no âmbito da Base Nacional Comum Curricular. Nesse sentido, o Instituto Natura considera essa ampliação da carga horária para o aluno como necessária (IN, 2021).

A iniciativa do Ensino Médio Integral tem como objetivo central o protagonismo do jovem e seu projeto de vida. Esse é o eixo principal desse modelo de escola para que os estudantes do Ensino Médio possam refletir sobre seus sonhos, sobre quem são e o que desejam para as suas vidas, tendo, portanto, como propósito formar uma juventude mais ativa, criativa e participativa. O currículo da Parte Diversificada, disciplinas para além das já previstas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é composto por acolhimento de famílias e estudantes; Projeto de Vida; Práticas Experimentais; Estudo Orientado e Eletivas.

Refere-se que: “O apoio técnico e estratégico do Instituto Natura para com o EMITI está baseado no fomento à expansão do Ensino Médio Integral, estimulando que as redes públicas estaduais possam ampliar esse modelo de escola, especialmente às áreas de maior vulnerabilidade social”. (SANTA CATARINA, 2017b).

Importante ressaltar que, nessa pesquisa, as famílias de baixa renda preferem que os jovens trabalhem no contraturno para ajudarem na renda familiar. Esse fato contrapõe-se à ideia do Instituto, que tem como base evidências que comprovaram a eficácia da Educação Integral aliada à melhoria das práticas pedagógicas e de gestão escolar no pioneiro Programa de Educação Integral implantado em Pernambuco.

Essa política pública foi responsável para que o referido estado da federação desse um salto no ranking nacional do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), passando do 22º lugar em 2007 para o primeiro lugar em 2015.

Observe-se que, no entanto, segundo Krasilchik:

Os dados do cenário educacional brasileiro do Ensino Médio mostraram, no Anuário da Educação Básica de 2020 do Projeto “Todos pela Educação”, que a evasão da Educação Básica em 2019 atingiu cerca 35%, isto é, somente 65% dos alunos matriculados concluíram o Ensino Médio. Preocupantes também são os dados do SAEB-Inep/MEC-2017, apontando que, dentre os alunos que conseguem permanecer,

90,9% deles não dominam os conteúdos em Matemática e 70,9% não atingem as expectativas de aprendizado em Língua Portuguesa. (KRASILCHIK, 2000, p. 90).

Cabe ressaltar, ainda, que a falta de escolaridade, agravada pela evasão, causa impacto na renda dos jovens, diminui as oportunidades de ascensão profissional e aumenta as desigualdades sociais. Acredita-se que os altos índices de evasão podem ocorrer, principalmente, pela falta de uma escola mais atrativa, que atenda às reais necessidades dos jovens da atualidade, como um Programa de Renda Mínima, para que possam se manter na escola. Lembra-se que já existe tal Projeto de Lei – PL, de autoria do Senador Eduardo Suplicy, faltando ser regulamentado, tendo em vista que foi aprovado ainda no segundo mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva.

Questiona-se, também, aqui, sobre o ambiente escolar: este acolhe as necessidades e fragilidades de seus estudantes e, mais do que isso, auxilia de fato no processo de desenvolvimento integral? A esse respeito, reflete-se que as parcerias reforçam ideias neoliberais e estas buscam repasses de recursos públicos para incrementar instituições privadas. Isso posto, observa-se que as medidas tomadas para a reforma do Ensino Médio estão efetivamente alinhadas com as políticas em níveis nacional e internacional.

A respeito do EMITI, cabe relacionar os conteúdos desse Programa de Inovação Curricular apresentados nos seguintes cadernos, conforme descritos a seguir, para que se possa ampliar as reflexões acima apontadas.

2.5.3 Relação dos cadernos do Material Didático Pedagógico do EMITI

Como já foi citado, os Cadernos do EMITI foram produzidos por equipes de especialistas na concepção de conteúdo e elaboração de textos, uma parceria entre a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, com apoio do Instituto Natura, ficando claro que, na relação público-privada, os Institutos agregam lucros não explicitados.

2.5.3.1 Caderno 1 – Raio X das OPAS e Cadernos de Sistematização

As OPAS, Orientações para Planos de Aula, são conteúdos organizados nos cadernos de orientações para a operacionalização do Programa e como apoio aos profissionais que nele atuam. Apresentam caminhos da proposta de Educação Integral e orientam como favorecer a integração dos vários componentes curriculares (IAS, 2017; SANTA CATARINA, 2017a-o).

Segundo esse material “[...] os cadernos de sistematização [...] apresentam os principais elementos deste modelo de Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Médio”. Neles estão inclusos: “[...] seus princípios e metodologias, a visão de avaliação, como se organizam os conteúdos e metodologias nas Áreas do Conhecimento e Núcleo Articulador e orientações para a realização da semana da integração”. (IAS, 2017).

2.5.3.2 Caderno 2 - Princípios da Educação Integral

Ao tratar sobre a Educação Integral para o Século 21, o EMITI tem como objetivo promover a escola do jovem do século 21, com base na formação plena dos estudantes. Desse modo, considera-se o aluno e seu processo formativo em sua inteireza, singularidade e diversidade, nas dimensões do modo como convive e se relaciona com a escola, com o conhecimento e o mundo do trabalho. Para isso, destaca-se a necessidade de que as ações educativas invistam fortemente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes através de competências cognitivas e socioemocionais, a fim de superar a cisão entre os conteúdos escolares e a vida do aluno (SANTA CATARINA, 2017a).

2.5.3.3 Caderno 3 - Metodologias Integradoras

Na inovação curricular do Programa EMITI, as cinco metodologias integradoras que compõem a solução educacional para o Ensino Médio têm como foco contribuir para o entendimento de uma comunidade de sentido da prática pedagógica e de uma experiência escolar integrada para os alunos e docentes com vistas ao desenvolvimento pleno do estudante (SANTA CATARINA, 2017c).

As metodologias são chamadas de integradoras, porque traduzem e integram a proposta de Educação Integral, orientando as práticas pedagógicas para uma metodologia coesa, estruturada, intencional, compromissada, colaborativa e problematizada. Buscam a promoção do protagonismo dos estudantes, bem como o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais e de aprendizagens previstas nos componentes curriculares das Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador. Essas metodologias integradoras no EMITI são designadas como “[...] Presença Pedagógica que significa mediação qualificada do professor. Aprendizagem colaborativa: construção coletiva do conhecimento”. (SANTA CATARINA, 2017c).

Quanto à Problemática, essa se configura como estratégia de ensino que fomenta o princípio norteador do pilar “aprender a aprender”. Tem como meta a Formação de Leitores e Produtores de Textos. Para isso, requer todos os professores atuando em prol do protagonismo do aluno na leitura e na produção de variados tipos de textos. Na Educação por Projetos, entende-se uma prática pedagógica de ensino conectada com a prática vivencial do estudante (SANTA CATARINA, 2017c).

2.5.3.4 Caderno 4 – Avaliação de Aprendizagem no EMITI

Apresenta-se, no EMITI, um processo de avaliação alinhado à educação integral, ou seja, que considera diversas dimensões do desenvolvimento humano. Configura-se num ato diagnóstico, cujos processos de ensino e de aprendizagem são permanentemente revistos, analisados e melhorados, a partir, sobretudo, da combinação dos pontos de vista do professor e do estudante. Mesmo que o processo de avaliação envolva uma nota, ela não é o único registro que traduz a aprendizagem integral do jovem estudante (SANTA CATARINA, 2017d).

2.5.3.5 Caderno 5 - Núcleo Articulador

Entende-se, no EMITI, que o Núcleo Articulador é o espaço curricular formado por componentes inovadores nos quais os projetos ganham relevância. Os componentes do Núcleo Articulador são espaços curriculares para o percurso formativo dos estudantes, permitindo valorizar e ressignificar as suas trajetórias juvenis. No documento, destaca-se, ainda, que as Áreas de Conhecimento estão a serviço do desenvolvimento das competências para o século 21, incluindo, no processo de ensino, os aspectos cognitivos e socioemocionais que favoreçam a aprendizagem e o engajamento dos jovens nos processos formativos (SANTA CATARINA, 2017e).

2.5.3.6 Caderno 6 – Linguagens

As áreas de Linguagens apresentam as concepções e práticas metodológicas da área, tendo em vista o trabalho integrado entre seus quatro componentes: Arte, Educação Física, Língua Moderna Estrangeira (Inglês), Língua Portuguesa e Literatura, além dos fatores de integração com os demais currículos. Segundo a Secretaria de Estado da Educação, no Caderno 6 – Linguagens (SANTA CATARINA, 2017f). As formulações que compõem o referido

caderno foram organizadas a partir do conhecimento sistematizado pelo Instituto Ayrton Senna, das reflexões e práticas de professores e dos especialistas que participam da concepção dessa iniciativa desde o início de sua implantação. A expectativa é provocar reflexões que articulem teorias e práticas, inspirando e apontando possíveis caminhos para que a política de educação integral se concretize e possibilite a integração curricular, contribuindo, assim, para uma aprendizagem mais significativa e dotada de sentido para todos os educandos, nessa e nas demais áreas de conhecimento (SANTA CATARINA, 2017f).

2.5.3.7 Caderno 7 - Ciências humanas

A área de Ciências Humanas apresenta as concepções e práticas metodológicas, tendo em vista o trabalho integrado entre seus quatro componentes: Filosofia, Geografia, História e Sociologia, além dos fatores de integração com as demais áreas de conhecimento do currículo.

Esse caderno foi organizado a partir do conhecimento sistematizado pelo Instituto Ayrton Senna, das reflexões e práticas de professores e dos especialistas que participam da concepção do EMITI desde sua implementação. A publicação não se configura como um guia ou uma amostra, ou seja, a expectativa é provocar reflexões que articulem teorias e práticas, inspirando e apontando possíveis caminhos para que essa política de educação integral se concretize e possibilite a integração curricular. A ideia é contribuir significando a aprendizagem, incluindo-se, no processo, as demais metas constantes nos outros cadernos, bem como as demais participações curriculares, juntamente com o educando, como contextos a serem trabalhados em busca de melhorias nas práticas articuladoras e emancipadoras do conhecimento (SANTA CATARINA, 2017g).

2.5.3.8 Caderno 8 - Ciências da Natureza

A área de Ciências da Natureza apresenta as concepções e práticas metodológicas da área tendo em vista o trabalho integrado entre seus três componentes: Biologia, Física e Química, além dos fatores de integração com as demais áreas de conhecimento do currículo. Esse caderno contém, em sua estruturação, conhecimentos sistematizados pelo Instituto Ayrton Senna, reflexões e práticas de professores e de especialistas que participam da iniciativa desde o início de sua implantação (SANTA CATARINA, 2017h).

Destaca-se, ainda, o aprofundamento de conhecimentos estruturantes para aplicação de diferentes conceitos em contextos sociais e de trabalho, organizando arranjos curriculares que

permitam estudos em astronomia, meteorologia, física geral, clássica, molecular, quântica e mecânica, instrumentação, óptica, acústica, química dos produtos naturais, análise de fenômenos físicos e químicos, meteorologia e climatologia, microbiologia, imunologia e parasitologia, ecologia, nutrição, zoologia, dentre outros, considerando o contexto local e as possibilidades de oferta pelos sistemas de ensino (SANTA CATARINA, 2017h).

2.5.3.9 Caderno - 9 Matemática

Essa publicação, destinada à área de Matemática, apresenta as concepções e práticas metodológicas da área tendo em vista o trabalho integrado do componente de Matemática com as demais áreas de conhecimento do currículo. As formulações que compõem esse caderno foram organizadas a partir do conhecimento sistematizado pelo Instituto Ayrton Senna, das reflexões e práticas de professores e dos especialistas que participam da concepção dessa iniciativa desde o início de sua implantação (SANTA CATARINA, 2017i).

A intenção, nessa proposta curricular, é contemplar a aproximação dos componentes pelos conhecimentos específicos, tendo como foco o trabalho colaborativo em todas as oportunidades educativas, o desenvolvimento da autogestão dos alunos e a elaboração de seus projetos de vida. Isso se dá por meio de metodologias integradoras diferenciadas, que têm como meta levar os educandos ao desenvolvimento pleno dos potenciais expressos na Matriz de Competências para o Século 21 (SANTA CATARINA, 2017i).

2.5.3.10 Caderno 10 - Gestão escolar: Semana de integração

O referido Caderno pretende dar suporte ao trabalho de planejamento e preparação da Semana de Integração e socialização dos professores e educandos. Apresenta informações e orientações para o auxílio da equipe gestora e equipe pedagógica nesse caminho, assim como, nele consta, um repertório de atividades que podem inspirar a construção da programação da Semana de Integração através das sugestões construídas em diálogo com os princípios e as metodologias integradoras que embasam essa proposta educacional (SANTA CATARINA, 2017j).

2.5.3.11 Caderno 11 - Gestão escolar: Núcleo articulador

Esse Caderno contém subsídios para orientar e acompanhar o trabalho dos professores e estudantes nas diversas ações relacionadas ao Núcleo Articulador. Vai desde a participação

dos encontros de Projeto de Vida até o desenvolvimento de Projetos de Pesquisa e de Intervenção e dedicação de tempo e esforço aos Estudos Orientados, para que os estudantes abracem a educação integral como uma causa que envolve aprender a ver, a pensar, a sentir, a decidir e a agir de um modo diferente, exercitando a abertura para o novo. Trata-se de buscar uma nova visão, na qual, ao invés de problemas, os jovens sejam vistos como parte da solução (SANTA CATARINA, 2017l).

Os componentes curriculares do Núcleo Articulador são estruturados com a finalidade de integrar as atividades regulares da escola, a vivência – planejada e sistemática – de atividades projetadas, alicerçadas nos princípios de educação integral para o Século 21 e do protagonismo juvenil. O Núcleo atua de modo articulado com as Áreas de Conhecimento, possibilitando à comunidade escolar (em especial, aos estudantes, professores e gestores) uma experiência diferenciada (SANTA CATARINA, 2017l).

2.5.3.12 Caderno 12 - Apoio à gestão pedagógica

O Caderno 12 tem o objetivo de contribuir com os gestores, dando-lhes suporte ao trabalho de gestão das escolas participantes do Programa de Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) de Santa Catarina, uma vez que este apresentou várias inovações para o cotidiano escolar desde o seu início, em 2017. Essas inovações podem se destacar como a instituição de espaços de planejamentos coletivos semanais, agrupamentos variados dos estudantes, diferentes formas de acompanhamento dos resultados de aprendizagens, entre outros. Esse processo foi desenvolvido durante os dois anos de implementação do Programa e de parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC) e o Instituto Ayrton Senna (SANTA CATARINA, 2017m).

2.5.3.13 Caderno 13 - Acompanhamento e formação das equipes escolares

Esse Caderno começou a ser construído em 2017, com o objetivo de apoiar os coordenadores regionais no acompanhamento e formação das equipes escolares parceiras do Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. Durante esse percurso, houve muitas conquistas, com destaque para aquelas ligadas ao exercício de competências, como a abertura para novas aprendizagens, colaboração com as equipes escolares na implementação do modelo pedagógico, construção de uma relação de confiança e parceria com equipes escolares

no apoio à resolução de problemas que, muitas vezes, necessita de boas doses de criatividade, tudo isso por meio de muita comunicação e respeito mútuo (SANTA CATARINA, 2017n).

2.5.3.14 E-book - Gestores inovadores 2017

A publicação desse E-book teve o objetivo de socializar o trabalho desenvolvido em 15 (quinze) escolas da rede estadual de Santa Catarina (SC) que implementaram, no ano de 2017, o Programa Educação Integral em Tempo Integral para o Ensino Médio – EMITI por meio da Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, do Ministério da Educação – MEC, em parceria com o Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura (SANTA CATARINA, 2017o).

O Programa surgiu da necessidade de ressignificar o Ensino Médio na perspectiva de possibilitar o acesso, o progresso e as aprendizagens esperadas para os adolescentes de 15 a 17 anos nessa etapa da Educação Básica, de forma a atender as metas do Plano Nacional de Educação – PNE e a Lei nº 13.005, de 2014 (SANTA CATARINA, 2017o).

A proposta pedagógica teve por base a ampliação da jornada escolar e a formação integral e integrada dos estudantes, tanto nos aspectos cognitivos, quanto nos socioemocionais, de acordo com os quatro pilares da educação: aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser (SANTA CATARINA, 2017o).

2.5.3.15 E-book - Projetos em ação - Saberes e Fazeres

Esse material contém relatos das práticas que uniram discussões teóricas com vivências, impulsionando a formação dos profissionais e dos estudantes. Considera-se que essas práticas poderão servir para inspirar outros profissionais das unidades escolares do território catarinense, como também profissionais de outros estados da federação. Ressaltamos que a publicação, em 2019, desse E-book trouxe uma inovação multimidiática, apresentando os links de redes sociais e de acesso a fotos, vídeos e blogs para consulta dos projetos desenvolvidos desde 2017, ou seja, dos três anos de implementação do Programa (SANTA CATARINA, 2017p).

2.5.3.16 E-book - Professores 2018

O EMITI reúne o esforço conjunto entre as esferas do poder público e entidades parceiras, visando assegurar as condições necessárias para a melhoria dessa etapa da Educação

Básica, trazendo uma nova proposta de ensino para os jovens catarinenses, pautada no aumento de carga horária e um currículo diferenciado (IAS, 2018).

No referido E-book, publicado em 2018, direcionado aos professores, tem-se como intuito fortalecer a proposta implantada a partir do estímulo ao protagonismo juvenil, o que se dá por meio de componentes curriculares que permitem a organização integrada e flexível do currículo com projetos de vida, intervenção, envolvimento da escola e da comunidade, pesquisa e estudos orientados (IAS, 2018).

A efetivação dessa proposta requer uma gama de ações que abarcam desde o planejamento, uso de metodologias integradoras com foco no desenvolvimento de competências, até a avaliação, possibilitando uma ação pedagógica reflexiva. Na sequência, na Figura 1, são apresentadas as capas dos cadernos aqui descritos.

Figura 1 - Capas de Cadernos de Sistematização do EMITI



Fonte: Santa Catarina (2017a-1).

Estudando os cadernos do EMITI, entende-se que a “Educação Integral” concebida nos materiais teórico-metodológicos aponta para uma concepção de “Educação Integral em Tempo Integral”.

Esses conceitos, compreendidos neste estudo, explicam que a Educação Integral se refere à dimensão qualitativa, que visa agregar, à educação, o respeito à formação do ser

humano. A expressão “Tempo Integral” designa o aumento do tempo de permanência do estudante na escola. Esse aumento do espaço-tempo do aluno significa um importante avanço quantitativo no tempo-espaço da atividade desse sujeito.

No EMITI, o conceito de Educação Integral é construído sob uma visão comum de educação integral, com o reconhecimento da importância do desenvolvimento das competências do aluno para o Século 21, sendo a escola um local apropriado para esse desenvolvimento. No texto de Faundez e Freire (2019), da obra “A Pedagogia da Pergunta”, os autores nos encaminham para o entendimento sobre uma base epistemológica que insere curiosidade intelectual no aprender e no ensinar.

Selecionamos alguns dos diálogos da obra, pois entendemos que estes contribuem para ampliar este estudo sobre a concepção freiriana. O termo “devir”, a respeito do qual tratam os autores, remete ao “novo”, do qual somos sujeitos transformadores e pelo qual somos transformados. Na continuidade dessa obra, prosseguem eles: “[...]. É necessário precisar essa relação pergunta-ação, pergunta-resposta-ação [...]” (FAUNDEZ; FREIRE, 2019).

Com essa compreensão, e a partir dessa reflexão, entende-se que é possível se sentir agente da educação, dotado de curiosidade e capacidade de agir na realidade vivenciada. Os autores reforçam, ainda, que “[...] O ato de perguntar, ou a própria pergunta, enquanto princípio de conhecimento, poderia ser compreendido em grupos concretos [...]” (FAUNDEZ; FREIRE, 2019).

Essa concretude da ideia, na qual flui a pergunta como aproximação e meio de linguagem, agrega, no coletivo, como via de mão dupla, como algo instigador e motivador de ações coletivas, pensadas e dialogadas. Em outras palavras, pode-se dizer que, na aplicação das metodologias integradoras no EMITI, a pergunta é instigadora no processo do ensino aprendizagem.

Do ponto de vista epistemológico, a obra encaminha para reflexões sobre muitos conceitos, entre eles o diálogo no ato de ensinar e aprender, o pensamento criador e inovador.

Ao espriar as reflexões acima, retoma-se a realidade deste estudo e depara-se com questões conceituais que estão imbricadas no Caderno dos Princípios do Estudo sobre o EMITI, quando se aponta que:

É uma educação com uma visão que vai além do desempenho acadêmico, mas que os jovens alunos do Ensino Médio possam ser formados por inteiro, naquilo que são, no modo como convivem, como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho. (SANTA CATARINA, 2017a, p. 10).

Diante do exposto, retoma-se uma premissa do EMITI, a qual é “[...] formar para a autonomia através do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais[...]”. (SANTA CATARINA, 2017a).

Numa reflexão com maior criticidade sobre o Programa EMITI, verifica-se que são impactantes os sentidos dados para alguns termos empregados no Caderno 2. A partir de uma análise crítico-social desses documentos, fundamentada nos referenciais teóricos já apresentados, como Freire, mencionando também os modos pelos quais intervém o empresariado na educação, tanto na reforma do Ensino Médio como nas parcerias público-privadas do EMITI, é possível apontar alguns pontos críticos de discussão.

Com relação ao desenvolvimento das competências cognitivas e socioemocionais, ancora-se a discussão em Freitas (2018), ao apontar que:

As habilidades sócias emocionais na escola ocorrem de forma formal ou informalmente já que na escola todos os espaços e relações ensinam e não apenas a sala de aula. A questão é que a proposta de uma BNCC com habilidades socioemocionais além de padronizarem indevidamente este campo, também promove a legitimação das finalidades educativas vigentes no âmbito da sociedade atual. (FREITAS, 2018, p. 113)

Posto que esses conceitos na BNCC “são implícitos e velados” (FREITAS, 2018, p. 113), pode-se levantar os seguintes questionamentos: Em quais concepções se sustentam essas habilidades? Quais habilidades? Para quê? Para aumentar a mais-valia?

Ainda, remetem à reflexão sobre as “competências” de que trata o EMITI e que são entendidas como tornar-se apto ou capaz de desenvolver ou atingir autonomia, tudo isso agregado ao conhecimento. Essa reflexão remete à crítica a um processo de formação/escolarização na visão empresarial da educação.

Nessa direção, Mészáros (2008) afirma que:

Estes contornos com reformismo retrógrados apresentam-se na forma de políticas educacionais que impactam a formação dos sujeitos, com discursos velados, que ocultam as reais intenções do quadro de valores que baseiam e legitimam os interesses hegemônicos e dominantes do capital, sustentados nos valores do neoliberalismo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Sob essa ideia, cabe, neste estudo, com base nos Princípios do EMITI, repensar o conceito de autonomia e trazer à discussão as contribuições de Freire (1999), para quem:

Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nós fizemos seres éticos. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser. (FREIRE, 1999, p. 36).

Ao refletir sobre as colocações de Freire (1999) e o EMITI, observa-se que, no referido Programa, há contradições e que estas são corroboradas na afirmação de Sahlberg (2011), citado por Freitas (2018), de que:

O movimento global da reforma educacional apresenta entre outras características: a) a padronização da e na educação; b) ênfase no ensino de conhecimentos e habilidades básicas dos alunos em Leitura, Matemática e Ciências Naturais, tomados como principais alvos e índices de reformas educacionais; c) ensino voltado para resultados predeterminados, ou seja, para busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem, o que afeta a criatividade das crianças e a autonomia dos professores; d) transferência de inovação do mundo empresarial para o mundo educacional como fonte de mudança; e) política de responsabilização baseadas em testes que envolvem processos de credenciamento, promoção, inspeção e, ainda, recompensa ou punição de escolas e professores; e finalmente; f) um maior controle da escola com uma ideologia baseada no livre mercado. (SAHLBERG, 2011 *apud* FREITAS, 2018, p. 38).

Conforme consta no Caderno 2 – Princípios da educação integral (SANTA CATARINA, 2017a): “[...] O desenvolvimento das competências cognitivas não apenas reflete a amplitude do conhecimento adquirido ou a rapidez da aprendizagem, mas também a capacidade de dar sentido a uma situação e descobrir o que fazer diante de um novo problema[...]”.

Essa reflexão ainda se volta às contribuições de Araújo (2004), quando este ressalta que:

A pedagogia das competências é na sua origem baseada na crise do modelo de acumulação do capital, a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo, a globalização da economia, o progresso das tecnologias e avanço das Políticas neoliberais no Mundo. (ARAÚJO, 2004, p. 498).

Percebe-se, nas reflexões acima, que o documento oficial do EMITI traz algumas lacunas quando deixa de focar na formação humana e aponta para um desenvolvimento das competências calcado somente no sistema econômico vigente, com o slogan da “formação para o século XXI”.

Quanto aos termos socioemocionais, estes fortalecem conceitos que implicam e envolvem o aprender a se relacionar com os outros e consigo mesmo, compreender e gerir emoções, estabelecer e atingir objetivos, tomar decisões autônomas e responsáveis e enfrentar situações adversas de maneira criativa e construtiva, portanto, conceitos alinhados a um novo perfil de trabalhador.

No texto do documento, encontra-se, ainda, que os

[...] estudantes que têm competências socioemocionais mais desenvolvidas tendem a lidar melhor com a aprendizagem de conteúdos escolares, sendo tais competências um fator de grande influência como acesso e permanência no mundo do trabalho, maior renda, relacionamentos estáveis, saúde e bem-estar. (SANTA CATARINA, 2017a p. 16).

Freitas (2018), apoiado nas palavras de Giroux (2017), apresenta ferramentas para a análise desses discursos nas políticas curriculares, ao apontar que

O conceito de sociedade e de educação que o neoliberalismo toma como fundamento coloca os indivíduos em um cenário de competição entre eles – algo como uma seleção natural na qual as noções de solidariedade e democracia perdem cada vez mais o sentido prático. (GIROUX, 2017 *apud* FREITAS, 2018, p. 114).

Cabe, desse modo, repensar a retórica dos discursos oficiais que trazem as Políticas Públicas de Educação. Se uma Política é de responsabilização vertical da educação, como ficaria a relação socioemocional, a compreensão e a gerência das emoções, das vivências do jovem do século 21 inserido na escola? Cabe, também, o registro de que a Educação deve ser o espaço da diversidade de ideias, portanto não sujeita ao engessamento por parte de Leis e Portarias que visem limitar a liberdade intelectual dos docentes e dos estudantes.

Analisa-se que a modelagem do ensino e da aprendizagem deixa espaço para o uso de termos como escola-empresa, empreendedorismo, resiliência, oportunidade, mérito, protagonismo, todos eles sob a ótica de uma escola que forma para o mundo do Trabalho.

Os mesmos autores reforçam que “[...] Os processos e a vivência dos espaços da escola ensinam. Não apenas a aprendizagem formal em sala de aula, mas a própria gestão escolar vivenciada pelos jovens é um importante processo de constituição da personalidade e da sociabilidade”. (GIROUX, 2017 *apud* FREITAS, 2018, p. 128).

A reflexão dos autores procede nesta pesquisa na medida em que destaca a formação da personalidade e sociabilidade dos estudantes, sendo essa a finalidade da Educação Escolar. Nessa direção, na perspectiva neoliberal da educação, tendo-a como um celeiro de produção de mão de obra gratuita dos jovens, com seus smartphones, conta, a seu favor, com a mídia de massa, a exemplo de uma empresa a vender sua imagem. Como aponta Kosik (1976 *apud* SOUZA, 2019): “[...]. No discurso político das propagandas são construídas realidades que mascaram Recursos Educacionais Abertos, uma pseudoconcreticidade, que para além da alienação, conquistam corações e mentes”.

Considera-se que, no contexto exposto, a formação do jovem estudante e seu enquadramento na lógica da manutenção do *status quo* da sociedade capitalista é divulgada e sedutora aos olhos da comunidade leiga para atrair sempre os mais jovens, que estão na fase de consumidores de imagem, ficando, portanto, atrelados às regras ocultas nos Programas de educação do MEC/Brasil. Pode-se citar as Propagandas da Educação, nas quais se evidencia o slogan “Educação para Todos” e que circula nos diferentes canais televisivos.

Bianchetti (2001, p. 237) corrobora ao afirmar que “[...] A preocupação principal dessa defesa [...]”, referindo-se à qualificação profissional, “[...] está para o papel desempenhado pela escola, no que se refere a atitudes e comportamentos compatíveis, com as novas exigências relacionadas aos empregos [...]”. Nesta ótica, entende-se que o autor, ao fazer referência à preparação do jovem estudante, alerta-o para as novas exigências profissionais que cabem à escola, no sentido de integrar o aluno no mundo do trabalho.

Em concordância com a ideia, Ghiraldelli (2019, p. 84), ressalta que “[...] A educação a partir dessas políticas está muito mais para o setor de serviços, tendo em vista, as ideias disseminadas de empreendedorismo, do ser empresário de si mesmo e a sociedade tomar o lugar da fábrica [...].”

O alerta do referido autor contemporâneo nos remete à preocupação com a formação dos jovens para suas vidas profissionais ao refletir sobre o empreendedorismo, visto que as iniciativas de inovação de currículos são pontuais e poderão ser decisivas nas suas vidas, mas atreladas às perspectivas neoliberais de educação. Repensa-se, também, sobre a garantia de qualidade do “Ser”, o que tange a uma formação integral para nos tornarmos verdadeiramente humanos.

Além de todo o contexto apresentado e as reflexões emanadas, no que diz respeito à Biologia, percebe-se, em pessoas que ocupam cargos relevantes da República, erros conceituais crassos em relação a assuntos básicos dessa área do conhecimento. Por se tratar, esta pesquisa, da Área das Ciências Humanas e Educação, mas referindo-se aos professores das Ciências Naturais, mais especificamente da Biologia, apresenta-se uma breve incursão nas especificidades do Ensino desse componente curricular.

2.6 AS ESPECIFICIDADES DO ENSINO DE BIOLOGIA

A origem da palavra Biologia vem de dois termos gregos: *bio*, que significa vida, e *logos*, que significa estudo. Então, diz-se que a Biologia é a ciência que estuda a vida em todos os seus níveis de organização – celular, tecidual, sistêmica, orgânica – ou, nas relações citadas anteriormente, no que tange à população, à comunidade biológica, ao ecossistema e à biosfera. Essa ciência preocupa-se, portanto, com toda e qualquer característica de um organismo vivo.

Para tanto, ao estudar essa ciência, analisa-se as características físicas e químicas de um ser, as estruturas de suas células, seus genes, como os órgãos funcionam, como ocorre o desenvolvimento e a evolução de um ser vivo, como esse organismo se relaciona com outros e com o meio, entre vários outros aspectos fundamentais para se entender como um ser se

estabelece ou se estabeleceu no planeta. A partir desse estudo, conclui-se que a Vida está inserida numa trama social, ou seja, não há como tratá-la fora de um determinado contexto.

Nessa direção, considerando as perspectivas históricas e tendências curriculares do Ensino de Ciências e Biologia, na década de 1950, os objetivos da educação mostraram-se modificados devido às grandes transformações do âmbito da política e da economia em nível nacional e internacional (KRASILCHIK, 2000).

Uma década depois, em 1960, os Estados Unidos fizeram um grande investimento de recursos humanos e financeiros na conquista espacial com uma articulação de grandes projetos chamados de “[...] primeira geração do ensino da Física, Química, Biologia e Matemática”, considerados como um marco no que tange ao ensino de Biologia. Contudo, cabe lembrar que, no mesmo período, o Brasil já desenvolvia estudos e iniciativas sobre o componente curricular de Biologia (KRASILCHIK, 2000).

Na mesma época, a Inglaterra aderiu ao projeto de ensino de ciências estadunidense, expandindo-o para a formação acadêmica e científica das instituições inglesas, a partir da elaboração de projetos de Física, Química e Biologia patrocinados pela Fundação Nuffield, com repercussão mundial. Enquanto isso, no Brasil, procurava-se o progresso das Ciências e da Tecnologia no intuito de superar as consequências da Segunda Guerra Mundial (KRASILCHIK, 2000).

Dessa forma, a Educação Brasileira tornou-se responsável pela formação de todos os cidadãos, por meio da Lei 4.024, Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – antiga LDBEN, que ampliou as ciências no currículo escolar já desde o primeiro ano do curso ginásial (atual ensino fundamental), estendendo-se até o colegial (atual Ensino Médio). Nesse contexto, as disciplinas de Química, Física e Biologia fundamentaram-se no objetivo de desenvolver espírito crítico com o uso do método científico (KRASILCHIK, 2000).

No ano de 1964, o golpe de Estado modificou o papel da escola, definindo-a como espaço de formação do trabalhador, reforçando essa ideia na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei nº 5.692, promulgada em 1971 (KRASILCHIK, 2000). Essa condição foi alterada décadas depois, quando as disciplinas científicas deram lugar às profissionalizantes, a partir da aprovação da nova Lei de Diretrizes e Base da Educação, Lei nº 9.394/96, na qual cita-se que:

A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e prática social, e nesta época já se falava na Base Nacional Comum, sendo que o Ensino Médio tem a função de consolidar conhecimentos e preparar para o trabalho e a cidadania, destaca ainda, a formação do trabalhador-estudante, ao criar Programa, de Ensino a Distância e Educação continuada nos vários níveis e modalidade de ensino. (BRASIL, 1996).

Naquele tempo, também foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Nacionais. Concomitante a esses documentos, surgiram também diversos instrumentos de avaliação em âmbito nacional.

Nesse contexto, as condições de trabalho dos professores continuaram a ser precarizadas e intensificadas, a culpabilização docente pelas dificuldades de aprendizagem e o fracasso escolar aumentaram, associadas ao problema de sobrecarga horária, falta de recursos e decisões que interferiam e ainda interferem nos componentes curriculares, temática e conteúdo, modalidades temáticas, recursos e processos de avaliação, em um cenário também relacionado ao movimento de construção da BNCC e da reforma do Ensino Médio, bem como da inserção do empresariado na gestão da educação pública.

Ainda sobre a década de 1960, cabe lembrar que, à época, o ensino passou a ser influenciado por educadores comportamentalistas, como Benjamim Bloom, que dividia os objetivos educacionais em cognitivo-intelectual, afetivo-emocionais e habilidades psicomotoras.

Na visão de Krasilchik (2000):

A perspectiva educacional pautada em Piaget também ganha espaço com o construtivismo no Ensino de Ciências e Biologia, no qual ramifica-se a concepção do Ensino das Ciências como “ciências postas em prática”, “método da descoberta/redescoberta”. Essa perspectiva corrobora sobre os “métodos de projeto”, dando fluidez, assim, ao método científico: identificação de problemas, elaboração de hipóteses, verificação experimental dessas hipóteses para se chegar a uma conclusão e levantar novas questões. (KRASILCHIK, 2000, p. 88, grifos do autor).

Sob essa concepção, o ensino da ciência consistia em aulas práticas, levando à transmissão de informações, trabalho em laboratório e desenvolvimento de habilidades técnicas.

Todavia, entende-se que, na concepção construtivista, o Ensino das Ciências tem como função a interação social, a exposição de diferentes ideias e a identificação das representações sociais entre o professor e o aluno. Nesse cenário, os recursos tecnológicos aplicados no ensino contribuíram para facilitar o acesso a informações.

Além disso, é importante citar que, de 1960 a 1980, frente às crises ambientais, aumento da poluição, crise energética e as demandas e lutas dos movimentos sociais, ganharam destaque as implicações sociais das Ciências, que passaram a ser incorporadas nas Propostas Curriculares.

Ainda segundo Krasilchik (2000, p. 89),

Ao mesmo tempo, vivencia-se um processo de democratização, que levou a uma conexão entre ciências e sociedade nos aspectos políticos, econômicos e culturais,

com ênfase em projetos com temáticas voltadas à preocupação com a poluição, o lixo, as fontes de energia, a economia de recursos naturais, o crescimento populacional e o início de um processo de incorporação desses temas interdisciplinar.

Parafrazeando o mesmo autor, a Unesco propôs um movimento de ciências integradas frente ao agravamento dos problemas sociais decorrentes da “Guerra Fria”, momento em que se instalou a competição tecnológica e a preocupação com a qualidade da Escola para Todos, fortalecendo a ideia das “Ciências para Todos” e a implantação nos currículos dos temas transversais Educação Ambiental, Saúde e Educação Sexual (KRASILCHIK, 2000 p. 89).

Ao se tratar da avaliação da aprendizagem, a situação de competição internacional na ‘Guerra tecnológica’ produziu programas internacionais de avaliação, incluindo as ciências, nos quais o Brasil está inserido, no sentido de que esses resultados impliquem na demanda dos recursos provenientes do Banco Mundial, Banco Interamericano e Unesco para fomentar e financiar projetos na educação. Nessa avaliação, alguns dados são mostrados, em 1997, em nove estados do Brasil.

Da aplicação das provas, foram levantados os seguintes resultados pelo MEC/SAEB/INEP, apontando que, na disciplina de Biologia, os alunos do período da manhã “acertaram menos de 47% das questões, os da tarde menos de 35,5% e os da noite menos de 29%”. Em Física, foram “33% de acertos para os alunos da manhã, 28% para os da tarde e 27,5% para os da noite; Química evidenciou problemas com relação a todos os conteúdos e habilidades. Os alunos da manhã tiveram 33% de acertos, os da tarde 27,5% e os da noite 25%”. (KRASILCHIK, 2000, p. 90-91).

O Sistema Nacional de Educação Básica (SAEB, 1997) e o Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais INEP (1999) indicam que, nas séries iniciais, em ciências, os alunos até a 4ª série saíram-se bem. Nos outros níveis, o desempenho esperado de alunos na 8ª/9ª série foi de 10% e, no fim do ensino médio, apenas 3% alcançaram o nível desejado. (KRASILCHIK, 2000, p. 91).

Nota-se, de acordo com os resultados, que a proposta da Reforma Curricular do Ensino de Ciências e o Sistema de Avaliação evidenciam contradições, uma vez que são padronizados por parâmetros de avaliação elaborados de acordo com padrões internacionais e aplicados no Brasil em toda sua diversidade e extensão continental, sem respeitar as especificidades regionais e culturais.

Nos estudos e análises sobre a BNCC, verifica-se que essa base se insere no que poderia se chamar de projeto antagônico ao interesse público, pois facilita ainda mais a parceria com grupos privados, atendendo aos interesses do capital. Isso porque, a BNCC foi centrada em especialistas contratados por empresários com o objetivo de finalizar o documento. Essa

finalização deu-se em tempo recorde, desprezando as inúmeras consultas populares ocorridas anteriormente ao ano de 2016 (SILVA, 2021). Esse documento tem, portanto, a prevalência de uma visão empresarial, mostrando que se configura como uma Política Educacional de formação de trabalhadores atomizados para atender às necessidades do capitalismo de plataformas (GHIRALDELLI, 2019).

Entre os discursos sobre a reforma, vê-se o docente como obstáculo, e realmente o é, se esse profissional tem as informações que geram ações engajadas em prol de um quadro de “Bem-estar social” e não pela destruição do mesmo por políticas anarco-capitalistas ou neoliberais. Nesse sentido, cabe ao cidadão conhecer o atual contexto e participar ativamente das comunidades para mitigar seus efeitos.

O desafio do professor, como o de qualquer outro trabalhador, nesse contexto, é organizar-se enquanto “Classe Trabalhadora”, entender as novas formas de extração da mais valia, “Criar Direitos” e a importância dos conhecimentos para a formação humana dos estudantes.

Sendo este estudo voltado ao trabalho do professor de Biologia no EMITI, recorre-se a à produção de Souza (2021, p. 2), intitulada “O Trabalho dos Professores de Biologia: a teorização a partir das contribuições dos pesquisadores da área de ensino de Ciências e Biologia”, na qual teorizou-se o trabalho dos professores desse componente em quatro fundamentos: (1) Concepções Filosóficas sobre a educação e o Ensino de Biologia; (2) O trabalho Pedagógico dos professores de Biologia; (3) As condições de trabalho dos professores de Biologia; (4) Os enfrentamentos, lutas e resistência dos professores de Biologia.

Em síntese, segundo Souza (2021, p. 12), “[...] o trabalho pedagógico dos professores de Biologia como resistência aos ataques à educação pública, de modo geral, consiste nessa constante indagação a respeito da ‘função’ dos nossos conteúdos na produção e na reprodução de vida no capitalismo”.

3 O PERCURSO DA PESQUISA

3.1 CONCEPÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa adota a concepção do materialismo histórico-dialético, supondo a dialética como o método que se converte num processo de movimento histórico.

Segundo Marx (1974, p. 130), “[...]. Apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, incluindo seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária”. Nessa perspectiva, o ponto crucial da análise desse método diz respeito a uma leitura sobre as relações de produção na estrutura material da sociedade capitalista, ou seja, a forma como o homem se organiza na produção da sua existência.

Para os filósofos de concepção marxista, são essas as relações que possibilitam compreender a gênese do “ser social” em seu sentido ontológico, ou seja, traz o trabalho como uma evolução do “ser orgânico” e pressupõe o desenvolvimento no campo da linguagem, da sociabilidade, do conhecimento, da educação e de elevação do nível de complexidade desta e de outras ações humanas.

Dessa forma, para Marx (2003):

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 2003, p. 5).

A citação de Marx elucidada sobremaneira a concepção do materialismo histórico-dialético ao trazer os vários conceitos sobre relações produtivas, estrutura econômica, vida social, política e intelectual que determinam a consciência do ser.

Nessa concepção teórica-metodológica de pesquisa, segundo Lessa (1999 *apud* MASSON; FLACH, 2018, p. 3), “[...] O conhecimento é um processo de aproximação da consciência ao ‘ser em si’, tornando ontologicamente impossível a identidade sujeito-objeto” (grifo do autor). Nesse sentido, o conhecimento não esgota o objeto, ou seja, somente por meio das práxis é que o sujeito histórico pode acessar as categorias universais e complexas do conhecimento.

Desse modo, o referencial teórico e metodológico no marxismo compreende que o conhecimento e a pesquisa devem ser construídos a partir da realidade social em uma perspectiva ontológica, pois conforme entende Marx (1974), o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desemboca no esclarecimento de sua constituição ontológica.

A partir desse entendimento, é compreensível que o ser humano se distinga dos demais animais, ontologicamente ao ser social, e está condicionado aos traços adaptativos de sua organização corporal que lhe permite produzir meios de vida de forma não instintiva, mas planejada, por meio do trabalho, numa perspectiva ontológica. Isso quer dizer que os homens produzem a própria vida material. Entende-se, ainda, que a produzem historicamente e a reproduzem por meio dos valores de uso. No entanto, na sociedade capitalista, essa produção da vida por meio do trabalho pode estar alienada e precarizada pelo capital.

Evidencia-se, então, que o ser humano, enquanto ser social, depende das condições materiais para a produção e reprodução da sua existência, e que a relação dialética entre os seres humanos é construída historicamente pelos próprios humanos.

Nesse sentido, para Marx,

As formas econômicas sob as quais os homens produzem, consomem, trocam, são transitórias e históricas. Com novas faculdades produtivas adquiridas, os homens mudam o seu modo de produção e, com o modo de produção, mudam todas as relações econômicas, que não foram senão as relações necessárias desse modo de produção determinado. (MARX 1982, p. 546).

Baseando-se nos aspectos teórico-metodológicos apresentados, esta pesquisa é uma oportunidade de analisar o objeto em questão a partir do materialismo histórico-dialético.

As categorias de análise emergiram da realidade pesquisada, dos dados e estão relacionadas aos desafios e possibilidades apontados pelos professores de Biologia e pelos coordenadores do EMITI.

Sendo assim, as categorias de análise do método dialético que emergiram nesta pesquisa e que foram selecionadas, são: **trabalho, práxis sociais, mediação, totalidade e contradição**.

Com o tema Professores de Biologia em processo de implementação de uma inovação curricular no Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, buscou-se atingir o seguinte objetivo: compreender as preocupações, os desafios e as possibilidades percebidas na prática pedagógica dos professores do EMITI.

Nesta pesquisa, partiu-se da seguinte questão/problema: Quais são os desafios e as possibilidades vivenciados pelos Professores de Biologia no processo de implementação do Programa EMITI?

Para a coleta de dados, após a aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), sob o Parecer de número 4.942.334, de 30 de agosto de 2021, no período de setembro a dezembro de 2021, foram realizadas entrevistas com professores de Biologia e Coordenadores do EMITI.

3.1.1 Quanto à Natureza da Pesquisa

Esta pesquisa é de natureza qualitativa. A contribuição qualitativa serviu para as interpretações e reflexões, que, ao ampliarem-se, na medida em que ocorreram as inserções na realidade a campo, buscaram saber o que foi significando e determinando o processo de interação desses saberes no diálogo para a obtenção das informações para a análise na pesquisa.

3.1.2 Da classificação da pesquisa

Classifica-se, esta pesquisa, de forma descritiva, pois, conforme aponta Gil (2008), pesquisas desse tipo “[...] têm como finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. Concordando com essa reflexão, foram realizadas as escolhas dos procedimentos metodológicos realizados neste estudo.

3.1.3 Instrumentos da pesquisa

Com vistas ao procedimento de coleta de informações e dados, elaborou-se, como instrumento e coleta de dados, um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndices B e C), com a formulação de questões abertas a serem respondidas por professores do componente curricular de Biologia e por coordenadores do Programa EMITI.

Foram agendados, previamente, os horários disponíveis para as entrevistas individuais com os participantes, e, então, procedeu-se à entrevista e ao registro das informações, utilizando a gravação de áudio como forma de registro por parte do pesquisador. Todos os participantes assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Apêndice A), concordando em participar da pesquisa. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC, sob o Parecer 4.942.334, de 30 de agosto de 2021.

3.1.4 Critérios de seleção do grupo de amostragem

Na seleção dos sujeitos, com a justificativa de ampliar a abrangência dos dados e informações para a pesquisa, usou-se alguns critérios com prevalência de similaridade, isto é, pontos comuns entre os sujeitos.

Critérios:

- 1 - Profissionais que atuam diretamente no Ensino Médio Integral em Tempo Integral;
- 2 - Época de implantação do EMITI em Santa Catarina;
- 3 - Residência na sede do município de Lages/SC;
- 4 - Escolha de mais três (3) municípios com proximidade geográfica de Lages/SC;
- 5 - Ser voluntário na pesquisa.

3.1.5 A técnica da pesquisa

A técnica utilizada na pesquisa consiste na pesquisa de campo que, segundo Lüdke e André (2004, p. 10), permite descobrir “o problema [...] no campo” Nesse sentido, orientam os autores, “[...] que se deve evitar a definição rígida e apriorística de hipóteses. Em lugar disso, ele [o pesquisador] procura mergulhar na situação e a partir daí vai rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa”. Reforçam, ainda, que o “[...] pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo que procura manter sua visão objetiva do fenômeno”.

No caso desta pesquisa, o pesquisador, por ser membro do corpo docente de uma das Unidades Escolares onde se realiza o Programa EMITI, se assegurou de conhecimento vivenciado e no cotidiano das práticas pedagógicas na realidade estudada.

A técnica da pesquisa de campo é usada para extrair dados e informações diretamente na realidade onde ocorrem. Dessa forma, por meio de entrevistas, por exemplo, buscam-se respostas a alguma situação, temática, ou problema abordado. Essa técnica, nesta pesquisa, compreendeu as seguintes etapas:

A pesquisa bibliográfica foi utilizada como base para o estudo do tema, com a delimitação do grupo de participantes, a formulação dos objetivos e a garimpagem das produções sobre o tema já publicadas. Nesse processo, houve a:

- a) Determinação da metodologia;
- b) Aplicação dos instrumentos;
- c) Sistematização dos dados;
- d) Apresentação e análise dos resultados.

3.1.6 Método e técnica de análise

Associado à pesquisa de campo, para a organização e sistematização dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo, conforme proposto por Bardin (2016).

Para a sistematização dos dados, foram elaborados quadros demonstrativos com os textos transcritos das entrevistas e, destes, foram selecionadas as frases tratadas como “expressão central”. Extraiu-se, dessas frases, a unidade de análise, a “palavra”, e tomou-se como técnica a “coocorrência das palavras”.

Explica-se que, segundo o método e a técnica adotados no tratamento dos dados, utilizou-se a letra “x” para a contagem das repetições que formaram a coocorrência das palavras e estas passaram a formar a figura síntese das percepções dos sujeitos que apontam os resultados da pesquisa. A cada repetição da palavra, convencionou-se um x. Essa repetição é que configura a “Coocorrência da palavra”, cuja somatória é mostrada no quadro demonstrativo e na figura síntese.

Bardin (2016, p. 11) expressa que “[...]. O método [de análise de conteúdo] favorece a comunicação e o interesse pela compreensão por meio da palavra, das imagens, dos textos e dos discursos”. Como se observa, a autora pontua a importância da interpretação e interlocução entre as ideias dos sujeitos pesquisados e o esforço do pesquisador para que se realize uma análise.

Nessa etapa da sistematização, o objetivo da análise situa-se na interpretação e na análise da comunicação dos participantes, confirmando o pressuposto de Bardin (2016). Essa contribuição conduz ao encaminhamento para as inferências conclusivas, indicando o procedimento metodológico empregado na análise das informações e comunicações dos participantes. A etapa do trabalho passou pela leitura de dados e informações obtidos durante as entrevistas.

A sistematização do texto correspondeu a uma amostra a ser analisada por meio da regra da homogeneidade, portanto, na interpretação das informações. Nesse processo, Bardin (2016) indica ser necessário que se faça “falar o material” na análise. Dessa forma, entende-se que os documentos devem estar prontos para serem lidos e interpretados.

No método, ao se trazer os índices e indicadores, elegeu-se as frequentes repetições das expressões e as coocorrências das palavras dos sujeitos, pois, conforme Bardin (2016, p. 23), a “[...] análise das coocorrências parece ter utilidade para clarificar as estruturas da personalidade, as ‘preocupações latentes’ individuais ou coletivas, os estereótipos, as representações sociais e as ideologias” (grifo da autora).

Na etapa da preparação do material, realizou-se a categorização das unidades e selecionou-se a unidade de expressão repetida. Seguiu-se com o cuidado de ouvir as gravações, interpretar os registros da participação dos sujeitos, reescrevê-las, reinterpretá-las e mantê-las na íntegra para assegurar o significado das expressões. Na preparação das expressões, foram alinhadas expressão por expressão, manualmente, usando a ferramenta do editor de texto Word. A partir disso, foi elaborado um quadro demonstrativo com colunas e títulos que serviram para aglutinar os dados e informações.

A codificação ocorreu no próprio material, com enumeração dos questionários na ordem alfabética do primeiro nome dos sujeitos, a seguir cognominou-se os sujeitos com a letra “S” do alfabeto português brasileiro, com os números arábicos de 1 (um) a 9 (nove).

A escolha da Análise de Conteúdo recaiu na técnica da “Análise das Relações” como caminho para se efetuar a análise desta pesquisa.

A fundamentação teórica, calcada no materialismo histórico-dialético, ancora esta apresentação de dados e encaminha para a análise dos mesmos, portanto, texto que incorpora a narrativa no final da apresentação dos quadros demonstrados sob a luz de 5 (cinco) categorias imbricadas na concepção, quais sejam: **trabalho, práxis sociais, mediação, totalidade e contradição**. Essas categorias são detalhadas minuciosamente na discussão e análise dos resultados.

3.1.7 A realidade da pesquisa

A pesquisa ocorreu em cinco escolas da rede Estadual de ensino de Santa Catarina que iniciaram o programa EMITI no ano de 2017. Os critérios de seleção das Unidades Escolares nas quais a pesquisa foi realizada fundamentam-se nos seguintes itens:

- * Escolas onde se articula o EMITI.
- * A implantação do EMITI nas unidades em 2017.
- * Campo de pesquisa científica.

Foram mantidos contatos com as cinco escolas nas quais ocorreu a pesquisa e que implementaram o programa EMITI, sendo elas:

- Escola de Educação Básica Valmir Omarques Nunes – Bom Retiro, SC
- Escola de Educação Básica Toneza Cascaes – Orleans, SC
- Escola de Educação Básica Casimiro de Abreu – Curitibanos, SC

- Escola de Educação Básica Visconde de Cairú – Lages, SC
- Escola de Educação Básica Professor Flordoardo Cabral – Lages, SC.

No contexto da realidade pesquisada, encontram-se dados históricos importantes junto às escolas, conforme apresentado a seguir.

Figura 2 - EEB Valmir Omarques Nunes – Bom Retiro, SC



Fonte: Zelazovski (2018).¹

Fundada em 2017, a Escola de Educação Básica Valmir Omarques Nunes (Figura 2) visa oferecer uma educação de qualidade para a região serrana, formando para a vida com enfoque nos eixos integradores da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia. Sua missão é a de “Promover a formação humana integral, através da integração dos eixos da cultura, do trabalho, da ciência e da tecnologia”, bem como, “[...] promover a formação de um sujeito empreendedor capaz de contribuir com as transformações sociais, ambientais, econômicas e tecnológicas”. Sua Filosofia concentra-se na “Formação humana integral do sujeito, para exercício pleno da cidadania”. (PPP - EEB VALMIR OMARQUES NUNES, 2021).

A escola visa a formação do educando do Ensino Médio pela consolidação e aprofundamento dos estudos do ensino fundamental para o prosseguimento dos estudos, levando o sujeito ao desenvolvimento intelectual e crítico autônomo. Trata-se de uma compreensão do fundamento científico-tecnológico dos processos produtivos que relacionam a teoria e a prática pelo trabalho integrado de todas as disciplinas e que proporcionam a construção da educação profissional voltada para empreender, buscando promover as

¹ Foto de Tiago Zelazovski, publicada no Google Maps. Disponível em: <https://bit.ly/3bWuQIN>. Acesso em: 6 ago. 2022.

competências requeridas pela natureza do trabalho, com foco na formação humana integral. (PPP - EEB VALMIR OMARQUES NUNES, 2021).

O intuito da referida unidade escolar é:

- Articular as diversas modalidades de Educação Profissional: Ensino Médio Integrado ao profissionalizante (EMIEP), modalidade concomitante (ensino médio e profissional) Ensino Médio em Tempo Integral (EMITI), Novo Ensino Médio e Ensino Médio Regular para formação humana integral do sujeito;
- Construir ao decorrer do curso o perfil profissional dos diversos cursos desta Escola, conforme Catálogo Nacional do MEC;
- Proporcionar atualização permanente dos cursos e seus componentes curriculares;
- Conhecer e pôr em prática os estudos da BNCC;
- Desenvolver as habilidades e competências específicas de cada curso;
- Propor práticas educativas relacionadas com a teoria específica de cada curso;
- Assegurar uma aprendizagem significativa nos diversos cursos;
- Proporcionar educação profissional integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e a tecnologia visando o permanente desenvolvimento de aptidões para a vida;
- Garantir a interdisciplinaridade e transdisciplinaridade entre os cursos nas atividades em comum como: Mostra do Conhecimento, visitas técnicas e culturais, semanas dos cursos, realização verificação em forma de nivelamentos primeiros anos e simulados aos outros anos, participação em olimpíadas científicas nas diversas áreas e outros;
- Assegurar a autonomia da escola em seu projeto pedagógico;
- Desenvolver valores estéticos, políticos e éticos;
- Consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental;
- Formar o educando como uma pessoa com autonomia intelectual e moral,
- Garantir a preparação básica à cidadania;
- Dotar o educando dos instrumentos que lhe permitam a continuidade dos estudos e a compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos de produção. (PPP - EEB VALMIR OMARQUES NUNES, 2021).

Para tanto, segundo os documentos da referida escola, o Ensino Médio será organizado em séries anuais, com duração mínima de três anos e, pelo menos, duzentos dias letivos anuais de efetivo trabalho escolar, com uma carga anual de oitocentas horas aula, envolvendo a

participação de docentes, educandos e comunidade escolar (PPP - EEB VALMIR OMARQUES NUNES, 2021).

Nessa perspectiva, a Escola de Ensino Médio Valmir Omarques Nunes, tendo por base toda a caminhada realizada pela humanidade até a presente data, e concebendo como relevantes todas as pesquisas na área da educação e demais áreas afins, ao pensar o seu Projeto Político Pedagógico, além da LDB, Lei 9.394/96, em consonância com a Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, define como processo a ser trilhado e palmilhado o que se descreve a seguir (PPP - EEB VALMIR OMARQUES NUNES, 2021).

3.1.8 Estrutura pedagógica

1 - Modalidades de Ensino:

- a) Modalidade Regular Ensino Médio;
- b) Modalidade Ensino Médio Integrado ao Ensino Profissionalizante Técnico em Agropecuária; Técnica em Informática;
- c) Modalidade Ensino Médio Integral em Tempo Integral EMITI – Ensino Médio Integral em Tempo Integral;
- d) Modalidade Novo Ensino Médio, Novo Ensino Médio Escola Pública Integrada (PPP - EEB VALMIR OMARQUES NUNES, 2021).

2 - Educação Científica

- Laboratório – Química
- Laboratório – Matemática
- Laboratório – Linguagens
- Laboratório – Biologia
- Laboratório – Física (EEB VALMIR OMARQUES NUNES, 2021).

3 - Coordenação:

- Professor Orientador Curso Técnico em Agropecuária
- Professor Orientador Curso Técnico em Informática
- Coordenador Escolar (EEB VALMIR OMARQUES NUNES, 2021).

Figura 3 - EEB Toneza Cascaes – Orleans, SC



Foto: NotiSul (2017)².

A EEB Toneza Cascaes, situada à rua Luiz Pizzolatti Sobrinho, nº. 222, Bairro Santista, município de Orleans, é mantida pelo Governo do Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria de Estado da Educação. A referida EEB vem funcionando regularmente pelos seguintes atos: Decreto de criação nº. 3401, de 21 de setembro de 1977, e Lei nº. 3552, de 19 de novembro de 1964. Pertence à 21ª CRE e sua denominação, Toneza Cascaes, é uma homenagem a seu patrono, Antônio da Silva Cascaes Junior, em reconhecimento às atividades exercidas em prol da sociedade Orleanense. De 2002 a 2010, essa Unidade Escolar atendeu o Ensino Médio por meio das Unidades que foram descentralizadas e localizadas nas comunidades de Pindotiba, Brusque do Sul e Barracão (PPP - EEB TONEZA CASCAES, 2021).

Com o tempo, essas extensões foram extintas e a EEB Toneza Cascaes passou a receber alunos das diversas comunidades do interior do município, que se deslocam até a Escola por meio de transporte escolar. Também atende a uma gama considerável de alunos provenientes dos bairros Alto Paraná e Santista, fato que se justifica pela proximidade e localização da Unidade Escolar, respectivamente. Nesse contexto, a demanda discente que frequenta a referida unidade escolar é oriunda de famílias de agricultores, de trabalhadores das indústrias locais, da construção civil e do comércio, este último, em menor escala (PPP - EEB TONEZA CASCAES, 2021).

² Foto de divulgação publicada por NotiSul. Disponível em: <https://notisul.com.br/geral/escola-de-orleans-teraensino-medio-integral/>. Acesso em: 07 ago. 2022.

Ressalta-se que a referida EEB é a única escola pública do município que oferece Ensino Médio, por determinação do (POE) Plano de Organização Escolar. No ano de 2020, finalizou a oferta de Ensino Fundamental Anos Finais com um nono ano apenas. Atualmente, oferta o Ensino Médio Integral em Tempo Integral e o Ensino Médio Regular (Diurno e Noturno), (EEB TONEZA CASCAES, 2021).

A escola recebe alunos do centro da cidade, dos bairros vizinhos e de comunidades do interior do município de Orleans, distribuídos nos três turnos (matutino, vespertino e noturno), conforme exposto nos Quadros 1, 2 e 3.

Quadro 1 - Alunos do Ensino Fundamental Ano 2020 - Turno Matutino

ANO	Nº TURMAS	TURNO/Nº DE ALUNOS		TOTAL
		MATUTINO	VESPERTINO	
9º	01	30		30
TOTAL	01	30		30

Fonte: Secretaria da EEB Toneza Cascaes (2020).

Quadro 2 - Alunos do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, turnos matutino e vespertino

SÉRIE	Nº TURMAS	TURNO/ Nº DE ALUNOS			TOTAL
		EMITI (Mat.)	EMITI (Vesp.)	NOTURNO	
2ª	03	76	76		76
3ª	01	35	35		35
TOTAL	04	111	111		111

Fonte: Secretaria da EEB Toneza Cascaes (2020).

Quadro 3 - Alunos do Ensino Médio regular, ano 2020, turnos Matutino, Vespertino e Noturno

SÉRIES	Nº TURMAS	TURNO/ Nº DE ALUNOS			TOTAL
		MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	
1ª	09	154	67	52	271
2ª	04	-	-	114	114
3ª	07	-	-	161	161
TOTAL	20	154	67	327	546

Fonte: Secretaria da EEB Toneza Cascaes (2020).

Figura 4 - EEB Casimiro de Abreu – Curitiba, SC



Fonte: Tiago Barb (2022).³

Na cidade de Curitiba, SC, localiza-se a EEB Casimiro de Abreu (Figura 4), pertencente à 11ª CRE, na região do Planalto Serrano de Santa Catarina. Primeiro núcleo populacional do planalto catarinense, a cidade nasceu como Pousado destinado aos Tropeiros Sulinos que levavam gado do Sul para as capitânicas do centro do país. Foi parcialmente destruída pelo fogo em 1914, incêndio ocasionado por centenas de fiéis em protesto contra a ofensiva militar nas cidades santas, a República e a propriedade privada de terras. Renascida das cinzas, conserva a vocação de bem acolher os turistas (PPP - EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

A história do município é marcada por grandes acontecimentos. Foi sede de vários movimentos revolucionários, entre os quais a Revolução Farroupilha, a Revolução Federalista e a Guerra do Contestado. Os traços coloniais mais antigos a marcarem presença em Curitiba são os luso-brasileiros e alemães, que chegaram à localidade por volta de 1844 (PPP - EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

A imigração italiana data do início do século 20. Entre 1940 e 1950, aconteceu o maior fluxo da corrente japonesa. O nome Curitiba atribui-se aos moradores de Curitiba, capital do Paraná, que teriam acampado na região. No século 18, a localidade foi passagem de tropeiros que levavam o gado do Sul para São Paulo. À época, era conhecida como campo dos curitibanos. Depois, passou a se chamar Pousado dos Curitibanos, até chegar ao nome atual. A trajetória econômica da região tem origem nos tropeiros, nas fazendas e no ciclo da extração da

³ Foto de Tiago Barb, publicada no Google Maps em 2022. Disponível em: <https://bit.ly/3vZyfO6>. Acesso em: 07 ago. 2022.

madeira. São fontes econômicas, atualmente, a agricultura, as indústrias, o comércio e a prestação de serviços. Com Índice de Desenvolvimento Humano de 0,721, o município está em 218ª posição no I.D.H. entre os 293 municípios catarinenses (PPP - EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

Nesse contexto, insere-se a Escola de Educação Básica Casimiro de Abreu, fundada em 11 de março de 1958 por iniciativa de um grupo de curitibanenses. Localizada no centro da cidade de Curitiba, é cercada por estabelecimentos comerciais de vários gêneros, bancos e avenidas e tráfego intenso de veículos. Em função da localização, recebe alunos do centro, dos bairros, de municípios vizinhos e da zona rural.

O Ginásio Casimiro de Abreu foi fundado em 11 de março de 1958 pela União Pró Ginásio Curitibanense e autorizado a funcionar, a título precário – até dezembro de 1958 –, nas dependências do Grupo Escolar Antônio Francisco de Campos. A união Pró-Ginásio foi composta por pessoas da comunidade curitibanense para complementar a educação de seus filhos, visto que, no município, havia apenas a Educação Primária e não possuíam recursos financeiros suficientes para que os filhos estudassem em outros municípios da região (PPP - EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

O nome Casimiro de Abreu foi uma homenagem dada ao poeta por sugestão de Aracélia de Andrade Lemos, mãe da Professora Célia de Andrade Lemos, que foi diretora da escola nos anos 1960, um sonho que se materializou com a autorização de funcionamento em caráter definitivo, assinada pelo Governador Celso Ramos, no Decreto SE 2064, de 24 de outubro de 1964. A Escola de Educação Básica foi reordenada no ano 2000, atendendo às séries do Ensino Médio. Em 2018, iniciou-se a implantação do Ensino Médio em Tempo Integral – EMITI nessa escola, regulamentado pela Lei 13.415/2017 e pela Portaria MEC Nº 1.145, de 10 de outubro de 2016, do Ministério da Educação – Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (PPP - EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

A Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio teve início em 2018 e conta com parceria do Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura. O objetivo, conforme já exposto, é oferecer oportunidades para os educadores e jovens para a construção conjunta de uma educação que valorize o aprendizado de conteúdos tradicionais, mas também desenvolva competências essenciais para a vida profissional e pessoal de professores e estudantes.

A implementação dessa proposta, com aulas em período integral, mais do que ampliar o tempo de aula, amplia também as conquistas da educação. De forma integrada à aprendizagem dos conteúdos dos componentes curriculares, também consegue incentivar os jovens a desenvolverem competências altamente valorizadas no mundo atual, como resolução de

problemas, responsabilidade, comunicação, abertura para o novo e criatividade. Para isso, as aulas e projetos partem de questões e desafios do mundo real, estimulam a criação, a participação ativa e a colaboração, e levam o estudante a vivenciar e colocar em prática as habilidades desenvolvidas (PPP - EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

No Projeto de Vida, um dos componentes da proposta, os jovens têm a oportunidade de pensar, planejar e começar a formar sua trajetória pessoal, com o apoio dos professores e da família. Por meio de formações realizadas ao longo do ano com as equipes e especialistas do Instituto Ayrton Senna, os profissionais das escolas e das regionais envolvidas contribuem com a construção e o aprimoramento da proposta. Nos encontros, são trabalhadas as metodologias de ensino e as mudanças curriculares que proporcionam essa formação integral. As equipes recebem acompanhamento ao longo do ano todo. Assim, tanto estudantes quanto educadores têm oportunidade de serem protagonistas dessa ação (PPP - EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

A proposta da escola é o serviço à comunidade curitibanense, pois, pela educação, deve-se ter coragem de arriscar na busca do novo, conhecer o passado para construir no presente e planejar para o futuro. Dessa forma, não só favorece de modo permanente a transformação do conhecimento em bens e serviços, em benefício da sociedade, mas também leva em consideração o avanço do conhecimento tecnológico e a incorporação crescente de novos métodos e processos na produção e distribuição desses cursos de educação geral e de formação profissional para toda a comunidade escolar (PPP - EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

Em 2020, os quadros discente e docente da escola compunham-se da seguinte forma:

Número de alunos: 717; Número de turmas atendidas: 24 – 16 turmas de Ensino Médio em Tempo Integral, 8 turmas de Ensino Médio regular (EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

No Quadro 4, destacam-se os profissionais da referida escola.

Quadro 4 - Profissionais que atuam na EEB Casimiro de Abreu

Quadro de profissionais	Número de profissionais
Diretor de Escola	01
Assessores de Direção	02
Assistente (Secretária)	02
Assistente Técnico Pedagógico	04
Orientador Educacional	01
Supervisor Educacional	01
Professores ACT's	38
Professores efetivos	30

Quadro de profissionais	Número de profissionais
Serviços Gerais	06
TOTAL de Profissionais	85

Fonte: EEB Casimiro de Abreu (2021).

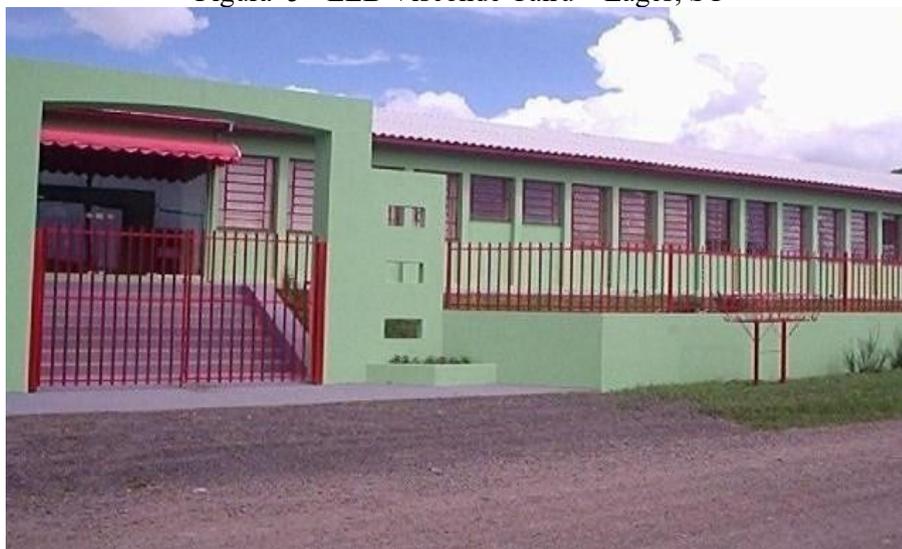
Para atender à comunidade escolar, a EEB Casimiro de Abreu possui 16 salas de aula com mobiliário adequado e ergonômico apropriado ao público adolescente. Possui acesso com rampas, conforme os padrões de acessibilidade estabelecidos pela legislação e Biblioteca com acervo de 13.618 obras de pesquisa e literatura. Além de ginásio de Esportes, possui quadra para atletismo e quadra aberta para prática de atividades físicas e de lazer (EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

A escola conta com:

- a. Um auditório com capacidade para 350 pessoas sentadas;
- b. Laboratórios equipados de Química, Matemática, Física e Biologia;
- c. Uma Sala de Tecnologias com 20 computadores, notebooks, tablets televisão, multimídia e tela digital;
- d. As 16 salas de aulas possuem projetores multimídia com acesso à Internet (EEB CASIMIRO DE ABREU, 2021).

Enfim, a escola dispõe um aporte de equipamentos didáticos (livros didáticos e paradidáticos, revistas e acesso à Internet) para o desenvolvimento de atividades curriculares.

Figura 5 - EEB Visconde Cairú – Lages, SC



Fonte: EEB Visconde de Cairú (2021).

Em Lages, SC, município de residência do pesquisador, realizou-se estudo na EEB Visconde de Cairú (Figura 5), pertencente à 26ª CRE. A referida Escola, mantida pelo Estado de Santa Catarina e administrada pela Secretaria de Estado da Educação, iniciou atividades em 15 de fevereiro de 1962, nas proximidades do Clube Caça e Tiro, no Bairro Morro Grande. Em 1971, mudou-se para o Bairro Vila Nova, onde está atualmente situada. É uma comunidade carente, em que cerca de 80% recebem bolsa-família. A religião predominante é a católica. Em relação à escolaridade, os pais possuem: 40% Ensino Fundamental, 50% Ensino Médio e 10% Ensino Superior. A Unidade Escolar atende a uma comunidade com nível socioeconômico baixo, proveniente de 15 Bairros: Vila Nova, Bom Jesus, Morro Grande, Santa Rita, Universitário, Caça e Tiro, São Luís, Ferrovia, Várzea, Habitação, Brusque, Bela Vista, Centenário, Popular e Santo Antônio (PPP - EEB VISCONDE DE CAIRÚ, 2021).

A escola tem como Patrono Visconde de Cairú, título nobiliárquico ocupado por José da Silva Lisboa, nascido na Bahia em 1756 e falecido em 1835. Diplomou-se pela Universidade de Coimbra, Portugal, em Medicina e Filosofia. Foi professor em Coimbra e depois na Bahia. Escreveu 92 obras sobre Economia, Educação, Direito e Finanças. No Império, foi conselheiro de Dom João VI. A história do Brasil Colônia ficou ligada a José da Silva Lisboa – Visconde de Cairú, com a assinatura da Carta Régia, em 28 de janeiro de 1808, pelo Príncipe Regente Dom João VI, que abriu os portos brasileiros ao comércio com nações amigas. Os fatos que a história registra sobre esse educador, escritor e impulsionador do comércio brasileiro foram motivos suficientes para homenageá-lo como Patrono da referida Unidade Escolar (PPP- EEB VISCONDE DE CAIRÚ, 2021).

Figura 6 - EEB Professor Flordoardo Cabral – Lages, SC



Fonte: EEB Flordoardo Cabral (2021).

É natural o contato na EEB Professor Flordoardo Cabral (Figura 6), de Lages, SC, da 26ª CRE, por ser, essa UE, a instituição na qual o pesquisador atua com o Ensino Médio. A referida EEB tem seu nome em homenagem ao professor Flordoardo Cabral, florianopolitano (1875 – 1934) que exerceu a função de Inspetor Escolar primeiro no norte do estado, depois em Lages e retornando, posteriormente, a Florianópolis para dirigir o Grupo Escolar Lauro Müller. A EEB Professor Flordoardo Cabral, sob o código 07.01.0285-5, tem por proprietário e mantenedor o Governo do Estado de Santa Catarina (PPP - EEB FLORDOARDO CABRAL, 2021).

O Grupo Escolar foi criado no Bairro Copacabana em atendimento aos apelos do Padre Gonzaga Adams e de moradores do bairro. Durante algum tempo, funcionou em um modesto galpão em frente à Igreja São Judas Tadeu, tendo como perfil de alunos um grupo heterogêneo proveniente de várias camadas sociais. A atual estrutura física está situada à Rua Wagi de Azevedo Trilha, s/n. A escola, fundada em 26 de fevereiro de 1955, abrange uma clientela de vários bairros da cidade e de localidades do interior do município nos três turnos, ofertando Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Finais) e Ensino Médio (PPP - EEB FLORDOARDO CABRAL, 2021).

Diversos ex-professores da escola, bem como alunos, tiveram e têm destaque, tanto em Lages quanto fora da cidade, na atividade educacional ou em outras funções, merecendo menção a primeira diretora, Zenita Lemos. A EEB Professor Flordoardo Cabral iniciou suas atividades como Grupo Escolar em 26 de fevereiro de 1955, em vista do Parecer n. 15/71, da Comissão de Ensino de 1º Grau do Egrégio Conselho Estadual de Educação, e foi transformado em Escola Básica pelo Decreto n. SEE/7.5.71/86, conforme publicação no Diário Oficial n. 9245, de 17 de maio de 1971. Em 21 de março de 1986, deu início às atividades do Pré-Escolar, criado pela Lei n. 4394, de 20 de novembro de 1969, de acordo com o Art. 9, combinando com a Portaria n. 14, de 31 de maio de 1977, e conforme Portaria E/078/86, de 13 de fevereiro de 1986. Encerrou essa atividade em 2009, por conta da municipalização do ensino (PPP - EEB FLORDOARDO CABRAL, 2021).

A referida EEB teve reconhecido o curso de Ensino Médio, sob o Parecer n. 057, de 05 de março de 2002, e está vinculada ao Sistema Estadual de Ensino para fins de fiscalização, supervisão e orientação pedagógica, funcionando de acordo com os anseios da comunidade, respeitando leis e normas emanadas dos Sistemas Federal e Estadual de Ensino (PPP - EEB FLORDOARDO CABRAL, 2021).

No ano de 2018, iniciou a implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, no período diurno e, no período noturno, o Ensino Médio Regular. O EMITI é um

Programa que traz como princípios: Promover a escola do jovem do século 21, desenvolver competências e o protagonismo juvenil, bem como seguir uma proposta curricular integrada e flexível entre componentes, áreas do conhecimento e núcleo articulador (EEB FLORDOARDO CABRAL, 2021).

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 O MÉTODO DE ANÁLISE

Nesse capítulo, apresenta-se a etapa da análise e discussão dos resultados da pesquisa, que se constitui numa importante tarefa da escrita científica, embasada em método e técnica, que tem a função de apresentar a interpretação da realidade pesquisada, cuja amostra revela com fidelidade “o real contextualizado”.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DO PERFIL DOS SUJEITOS

Para a análise do Perfil dos Sujeitos, convencionou-se e cognominou-se os mesmos numa ordem numérica arábica de 1 a 9 – acompanhada da letra S: S1 (Sujeito 1), S2 (Sujeito 2), S3 (Sujeito 3), S4 (Sujeito 4), S5 (Sujeito 5), S6 (Sujeito 6), S7 (Sujeito 7), S8 (Sujeito 8), S9 (Sujeito 9), conforme apresentado no Quadro 5 a seguir:

Quadro 5 - Demonstrativo do Perfil dos Sujeitos pesquisados

Sujeito	Instituição Formadora	Função	Tempo de Atuação	Carga Horária Trabalho	Escolar	Município
S-1	UFSC	Coordenadora	30 anos	40	EEB Visconde de Cairú	Lages
S-2	Uniplac	Coordenadora	Não declarado	40	EEB Valmir Omarques Nunes	Bom Retiro
S-3	Uniplac	Professor de BIOLOGIA	15 anos	60	EEB Casimiro de Abreu	Curitibanos
S-4	Uniplac	Coordenadora	25 anos	40	EEB Flordoardo Cabral	Lages
S-5	Unisul	Professora de BIOLOGIA	30 anos	40	EEB Toneza Cascaes	Orleans
S-6	Não declarada	Coordenadora	15 anos	40	EEB Casimiro de Abreu	Curitibanos
S-7	FURB	Professor BIOLOGIA	22 anos	60	EEB Visconde de Cairu	Lages
S-8	Não declarou	Coordenadora BIÓLOGA	Não declarou	40	EEB Toneza Cascaes	Orleans
S-9	Uniplac	Professora de BIOLOGIA	10 anos	40	EEB Valmir Omarques Nunes	Bom Retiro

Fonte: Dados de Pesquisa (2021). Elaboração do pesquisador (2022).

Sobre a formação dos profissionais do Programa: são cinco pedagogas, que atuam na coordenação, e quatro professores com formação em Ciências Biológicas. Salienta-se que uma das coordenadoras possui formação em Pedagogia e Biologia.

Note-se que, dos nove sujeitos pesquisados, sete identificam-se como gênero feminino e dois se identificam com o gênero masculino. Pondera-se, diante dessa afirmação, que a profissão de professor é historicamente delegada à mulher, denotando que a sociedade em pleno século 21 continua segregada.

Quanto à instituição formadora, aparecem as seguintes: UFSC, FURB, Uniplac, Unisul, no total de quatro Instituições de Ensino Superior de Santa Catarina.

No que se refere à atuação no Programa EMITI, constam cinco coordenadores e quatro professores.

Sobre o tempo de serviço como profissional da Educação, verifica-se que a média de tempo é variável: entre sete declarantes, é de 21 anos, sendo o menor tempo de dez anos e o maior tempo de 30 anos de efetivo exercício. Ressalta-se que dois sujeitos não declararam seu tempo de atuação profissional.

Percebe-se que, além da atuação no EMITI, dois sujeitos trabalham sessenta horas/aula, equivalente a uma sobrecarga de trabalho no Programa, como ficou registrado em suas respostas durante a entrevista. Os sete restantes atuam por 40 horas semanais, entre estas, cinco coordenadores no EMITI nas UEs da Rede Estadual de Ensino do Estado de Santa Catarina.

Destaca-se que os sujeitos residem nos municípios de Lages, Bom Retiro, Orleans e Curitibanos, portanto, os pesquisados ampliam o território do município de Lages, com atenção a outras realidades, com a possibilidade de observar o contraponto entre os diferentes profissionais e suas percepções sobre cada realidade em que atuam.

Observa-se que Programa EMITI exige do professor amplo desempenho, como elaboração de planejamentos (integrado, por área e individual), interação entre os pares, conhecimento em tecnologia, o que lhe confere uma sobrecarga de trabalho, conforme identificou-se nos dados coletados na pesquisa e que serão apresentados adiante.

4.3 APRESENTAÇÃO DOS DADOS

Os Quadros e as figuras sínteses a seguir estão intitulados de acordo com a questão formulada no roteiro da entrevista, na mesma ordem numérica da aplicação do instrumento e seguem o “Método de Análise de Conteúdo” de Bardin (2016).

O Quadro 6 apresenta a análise da questão referente ao Currículo no processo de implementação do EMITI.

Quadro 6 - O que é Currículo?

Nº SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-1	“Todo o percurso formativo construído pela escola.”	percurso formativo	1
S-2	“Currículo é o caminho, onde queremos trilhar com o estudante, a escola teve por muito tempo currículo disciplinar. [...] com as disciplinas foram escolhidas o que trabalhar, [...] sem trabalhar o estudante como um todo [...]. É o caminho que o aluno vai percorrer, mas precisa ser um currículo integrado que é o caso do EMITI. As disciplinas conversam um currículo que leva em consideração o ser humano como um todo, a formação humana integral [...].”	Caminho Currículo integrado Formação integral	1 1 1
S-3	“Eu penso que currículo seja o conhecimento seja uma forma de poder, seja inclusive uma forma de ideologia”	Conhecimento, Poder Ideologia	1 1 1
S-4	“O currículo abrange todas as experiências de aprendizagem implantadas pelas instituições escolares, tudo que é vivenciado na escola [...].”	- Vivenciando na escola	1
S-5	“É o processo que a gente vive na escola. Uma formalização das ideias do que deve ser levado para o aluno dentro de um padrão, é isso que a gente vivencia, mas ele vai muito além do que está dito [...]. O currículo é algo que abre mais Possibilidades do que realmente se institui [...].”	Processo que vive na escola	2x
S-6	“Currículo é uma matriz norteadora de conteúdo, mas tem muito mais que isso, além dos conteúdos conceituais tem relação com a ação para enriquecer a construção do indivíduo enquanto cidadão.”	Matriz norteadora de conteúdo Formação cidadã	1 1
S-7	“ É fundamental na construção do cidadão”.	Construção cidadã	2x
S-8	“Constam nos documentos oficiais da escola e no PPP. Abrange o aluno como um todo”	Formação integral	2x
S-9	“Currículo é considerado o que o aluno aprende no processo de escolaridade, além dos conteúdos que ele precisa dominar para desenvolver competências para o mercado de trabalho”	Aprendizado escolar Competências Mercado de trabalho	1 1 1

Fonte: Dados de Pesquisa (2021). Elaborado pelo pesquisador (2022).

As respostas dos sujeitos sobre o conceito de currículo foram diversas. Observa-se que alguns profissionais conceituaram currículo com referências à gestão da unidade escolar, outros

se expressaram com o olhar voltado ao aluno. Destacam-se, nessa temática, as expressões **vivenciadas na escola, formação cidadã e formação integral**. Cabe lembrar que a expressão formação integral coincide, também, com um dos fundamentos da formação no EMITI.

No contexto analisado, busca-se apoio em Ramos (2019, p. 40), para quem a “[...] educação do futuro (e o futuro é agora) vai exigir um aumento de qualidades humanas. Por isso, a oferta de uma Educação com significado, que seja capaz de desenvolver o potencial pleno das pessoas torna-se condição imperativa para o acesso aos postos de trabalho do futuro”.

Em acordo com a concepção do EMITI, o autor reforça a apresentação dos sujeitos da formação integral do século 21, o que corrobora o pensamento de Saviani (2010, p. 15) com a crítica: “[...] Na proposta para o ensino médio, constato que o processo não muda - permanece a visão científico - racional, baseada na ‘autoridade’ de especialistas”. Crítica esta que cabe ao Programa EMITI, elaborado por especialistas, mas cabendo, a execução das práticas, aos professores. Desse modo, conforme a mesma autora:

Crítico ainda o tratamento dicotomizado entre currículo organizado por disciplinas versus currículo organizado por áreas de estudo e entre currículo centrado em conhecimentos versus currículo centrado em capacidades/competências, além do modo como são vistas as ciências ‘e suas tecnologias’ e discutidas questões de interdisciplinaridade. E alerta para a necessidade de forjar o debate, salientando que os conceitos e preceitos dos documentos oficiais. (SAVIANI, 2010, p. 15, grif0 da autora).

O EMITI atua por áreas do conhecimento e especificidade do componente curricular. Nesse contexto, trabalha-se o conhecimento e desenvolve-se as competências através da intencionalidade das sequências didáticas propostas pelos cadernos elaborados por especialistas do Instituto Ayrton Senna.

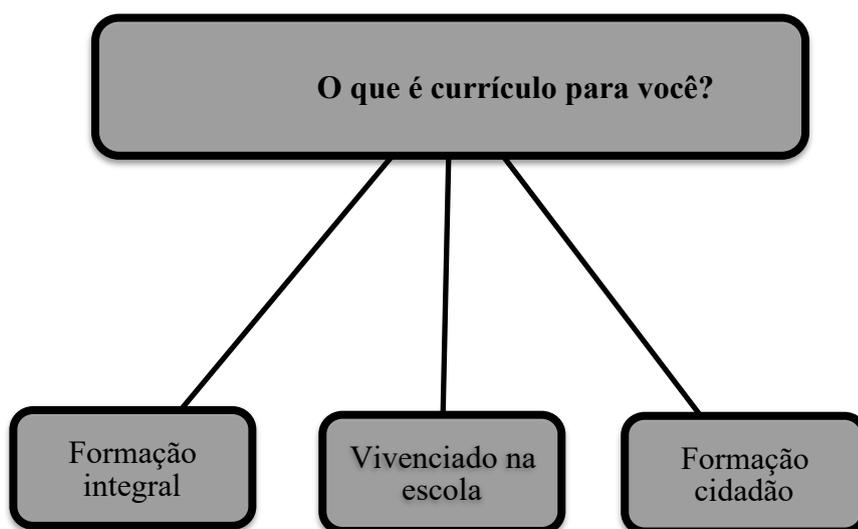
As afirmações de Ramos (2019) e de Saviani (2010) são convergentes quando se referem à formação do jovem, mas, conforme alerta Souza (2021), diz respeito a um currículo que contempla competências/habilidades e que pode estar desalinhado com a questão da formação integral, se for considerado somente o cumprimento de um currículo oficial, útil ao mundo do trabalho. Verifica-se, ainda, a falta de profissionais multidisciplinares (fonoaudiólogo, psicólogo, enfermeiro etc.) nas escolas estaduais de Santa Catarina para atenderem aos jovens na sua integralidade - conceito de cidadão e sociedade filosoficamente falando.

Quanto à formação cidadã, delineada pela Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), esta deveria ser seguida por todas as instituições formativas do país. Quanto a isso, o que chama a atenção é o Art. 83, no qual abre-se exceção às escolas de formação militar – para que não sigam a mesma diretriz de formação humanística.

Referindo-se às percepções dos entrevistados quanto ao termo vivenciado na escola, reforça-se, com Sacristán (2013, p. 17), que “[...] Tudo aquilo que sabemos que em tese pode ser ensinado e aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada por conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade”.

Como síntese, as respostas a essa temática são apresentadas na Figura 7.

Figura 7 - Síntese da temática Currículo



Fonte: Elaborada pelo autor (2022).

O Quadro 7 apresenta a análise da questão referente ao papel do professor no processo de implementação do EMITI.

Quadro 7 - Qual é o papel do professor no Programa EMITI?

Nº SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-1	“Mediador do conhecimento. No processo de aprendizagem sobre determinado objeto o professor é o organizador da ambiência, o aluno é o sujeito do processo.”	Mediador	1
S-2	“Comprometido com o processo inovador articulado como se fosse uma orquestra, aberto a novas práticas pedagógicas”	Comprometido Aberto ao novo	1 1
S-3	“Papel de mediador, inovador e colaborador no processo ensino aprendizagem.”	Mediador Inovador colaborador	2x 1 1
S-4	“Papel de mediador, colaborador e orientador ajudando os alunos nas descobertas de aprendizagem”	Mediador Orientador colaborador	3x 1 2x

Nº SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-5	“Criar condições de uma metodologia inovadora para que o aluno desenvolva competências, habilidades e protagonismo. ”	Criativo	1
S-6	“É entender que o aluno está no centro do processo sendo que o papel do professor é planejar, orientar, criar metodologias inovadoras nas aulas buscando desenvolvimento de competências e habilidades. ”	Orientador	2x
S-7	“Cabe ao professor motivar, orientar e mediar o fazer do aluno, levando-os a refletir sobre suas escolhas com responsabilidade.”	Motivador Orientador Mediador	1 3x 4x
S-8	“O Professor precisa ser problematizador para desenvolver as competências e autonomia dos alunos.”	Problematizador	1
S-9	“Intermediar e orientar seus alunos e levá-los ao protagonismo problematizar e instigar sua mente curiosa.”	Mediador Orientador Problematizador	5x 4x 2x

Fonte: Dados de Pesquisa (2021). Elaborado pelo pesquisador (2022).

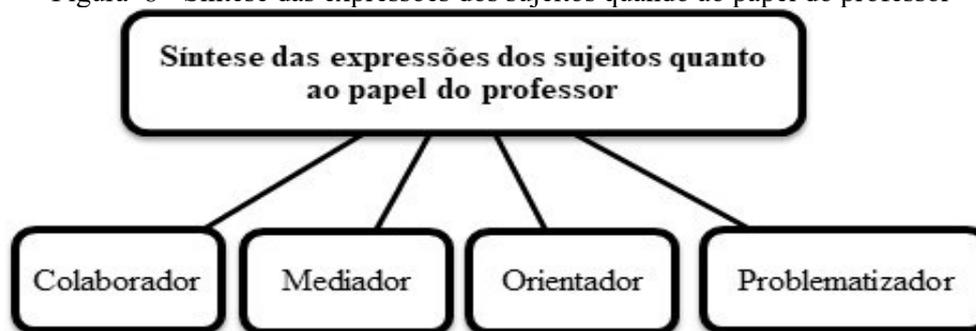
As respostas dos sujeitos apresentam várias informações, quando os profissionais adjetivam o próprio trabalho. Como coocorrência, emergem as palavras: **problematizador, colaborador, orientador e mediador.**

Na reflexão de Saviani (2010, p. 75): “O saber elaborado, portanto, devidamente dosado e sequenciado (convertido em ‘saber escolar’) deve ser socializado, mediante um processo pedagógico metódico, sistemático, que inclui as experiências do cotidiano sem a elas se restringir” (grifo da autora).

Nesse sentido, o professor, ao se colocar como mediador do conhecimento, reafirma o contexto da realidade escolar, buscando significado ao processo de ensino-aprendizagem. Nessa postura mediadora, colaboradora, orientadora e problematizadora, a sua presença pedagógica deve perceber a intencionalidade proposta pelo material e, criticamente, questionar, ou seja, fazer contrapontos, levando os jovens à reflexão. Lembra-se que todo material tem alguma ideologia explícita, assim como todo movimento ou ações têm intencionalidades educativas e políticas.

Como síntese das respostas dessa temática, obtemos o representado na Figura 8.

Figura 8 - Síntese das expressões dos sujeitos quanto ao papel do professor



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

O Quadro 8 apresenta a análise da questão referente às possibilidades percebidas na implementação do Programa EMITI.

Quadro 8 - Percepção dos professores de Biologia sobre as possibilidades oferecidas pelo Programa EMITI

Nº SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-1	“As possibilidades são inúmeras. Em pouco tempo percebemos o grande avanço na formação dos estudantes. A questão da problematização, da intervenção, enfim, o estudante é um protagonista do processo. Ele tem autonomia, é uma mudança bastante forte na formação do estudante e também do docente, porque eles trabalham de forma coletiva e interdisciplinar as áreas do conhecimento.”	Protagonismo Trabalho coletivo	1 1
S-2	“Com o trabalho coletivo e colaborativo entre professores há possibilidades de melhorias”.	Trabalho coletivo	2x
S-3	A possibilidade é a troca de experiência entre os professores, a socialização tem sido muito positiva.	Trabalho coletivo	3x
S-4	Programa novo, existem muitas possibilidades de aprendizagens além dos conteúdos através do núcleo articulador, projeto de pesquisa e estudos orientados, desenvolvimento de competências e habilidades.	Núcleo Articulador Competências e habilidades.	1 1
S-5	“Eu vejo que abriu muitas possibilidades, em relação aos professores na sua formação continuada, há tempo para o planejamento o que não ocorria antes. O professor tem planejamento individual, por área do conhecimento e integrado. Em relação ao aprendizado do aluno é estar aqui e ter uma formação integral no desenvolvimento de suas competências e habilidades, quanto a metodologia da aula o aluno se desenvolve mais significativamente.”	Formação continuada Planejamentos integrados Competências e habilidades Metodologia	1 1 2x 1

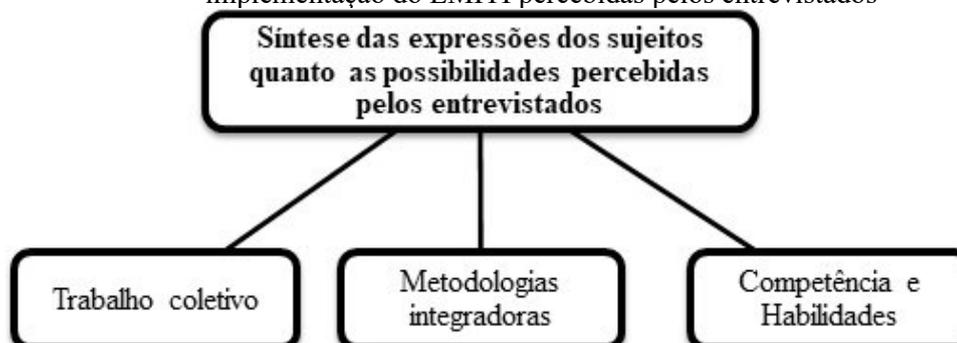
Nº SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-6	“Por mérito da nova metodologia os alunos conseguem desenvolver as atividades mais rapidamente.”	Metodologia	2x
S-7	“É um processo de transformação da educação através do programa.”	Transformação	1
S-8	“A possibilidades serão muitas para o mundo do trabalho, após a formação no programa EMITI.”	Formação (aluno)	1
S-9	“Dentro das metodologias integradoras eu pude implementar novas práticas como problematização, aprendizagem colaborativa, utilizando multiletramentos e aulas investigativas.”	Metodologias integradoras Novas práticas Aprendizagem colaborativa Aulas investigativas	3x 1 1 1

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pelo pesquisador (2022).

As respostas apontaram para atividades integradas entre os componentes curriculares e áreas do conhecimento, mostrando a importância de um Planejamento Integrado Comum – PIC. O referido planejamento acontece, coletivamente, todas as quintas-feiras letivas, no período vespertino, em todas as Unidades Escolares do Programa.

As expressões dos sujeitos quanto às possibilidades criadas pelo processo de implementação do EMITI incluem vários conceitos demonstrados nas coocorrências: **trabalho coletivo**, **metodologias integradoras** e **competências e habilidades**. Esse resultado está sintetizado na Figura 9.

Figura 9 - Síntese das expressões dos sujeitos quanto às possibilidades oferecidas pelo processo de implementação do EMITI percebidas pelos entrevistados



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

O Quadro 9 apresenta a análise da questão referente às preocupações dos profissionais da educação na implementação do Programa do EMITI.

Quadro 9 - As preocupações em relação ao programa EMITI?

Nº DE SUJEITOS	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-1	“Existe uma grande demanda de trabalho, e o número de pessoas para desenvolver esse trabalho é insuficiente.”	Demanda de trabalho. Falta de pessoal	1 1
S-2	“A preocupação é que as famílias são de baixa renda e os filhos trabalhem durante o dia para ajudar na renda familiar.”	Famílias de baixa renda.	1
S-3	Minha preocupação em relação à evasão escolar, pois o programa exige uma carga horária maior para os alunos, quanto aos desafios é transformar a rotina de jovens que estavam acostumados no método tradicional e também a falta de recurso para as atividades pedagógicas.	Evasão escolar Falta de recursos	1 1
S-4	“Preocupa-se com a falta de materiais necessária para que as atividades e conteúdos sejam trabalhados.”	Falta materiais	1
S-5	Preocupa-se com a descontinuidade do programa EMITI por interferência da parte das políticas públicas de educação. Refiro-me à falta de recursos.	Descontinuidade Falta de recurso	1 2x
S-6	“Preocupação com a aceitação da comunidade e avaliação externa. Retoma o dado constatado sobre a evasão escolar com os alunos de baixa renda.”	Avaliação escolar Evasão escolar Baixa renda	1 2x 1
S7	“A preocupação é com a evasão escolar, pois o programa exige uma carga horária maior para os alunos. E a falta de recurso para realização das aulas.”	Evasão escolar Falta de recurso	1 3x
S-8	“Alunos que moram no interior, ajudam nas tarefas da propriedade, o que dificulta a frequência em tempo integral. A preocupação é com a descontinuidade, pois não se sabe como vai ficar daqui para frente.”	Evasão escolar Descontinuidade	3x 2x
S-9	“Não ter mais o apoio do governo, ou seja, a descontinuidade do Programa”.	Descontinuidade	3x

Fonte: Dados pesquisa (2021). Elaborado pelo pesquisador (2022).

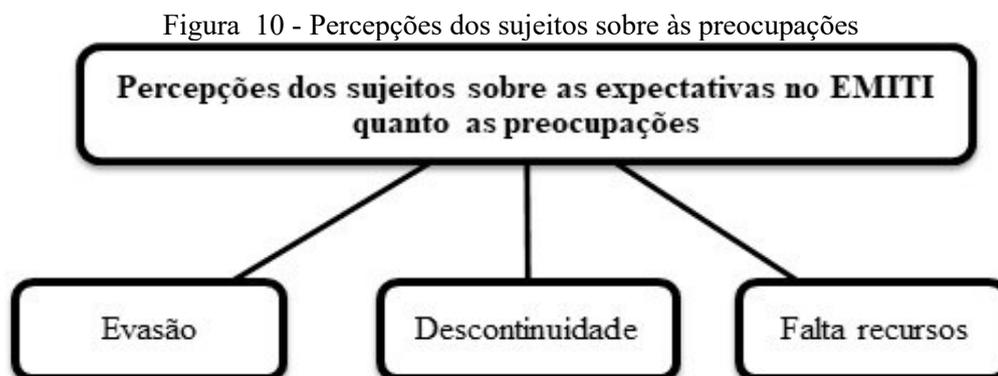
Sobre a evasão escolar, encontram-se argumentos de que os alunos oriundos da classe trabalhadora de baixo poder aquisitivo, estando com idades entre 15, 16 e 17 anos, tendem a ingressar no mundo do trabalho precocemente, o que os leva a se evadirem do sistema escolar, ocasionando baixa nas matrículas previstas em Lei.

No que tange ao risco da descontinuidade do Programa EMITI, conforme mencionado pelos professores, destaca-se que as políticas nacionais de educação, que seguem orientações verticalizadas, muitas vezes são interrompidas por interesses oclusos, ideológicos, sem ao

menos justificar-se a causa. Ao mesmo tempo, são implantados novos programas de educação de acordo com a logomarca vigente dos gestores públicos.

4.4 FALTA DE RECURSOS

Uma das contradições perceptíveis na articulação do EMITI está nos textos da Lei, Orientações e ‘Princípios’, o que se contradiz na prática, já que, muitas vezes, o que se torna evidente é a inviabilidade dos recursos estruturais para a prática pedagógica nas escolas. Há, portanto, uma dicotomia entre o discurso e a prática – que passa por precarização de condições estruturais, físicas e humanas para a continuidade das políticas públicas voltadas, neste caso, à educação. Essas coocorrências estão sintetizadas na Figura 10.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

O Quadro 10 apresenta a análise da questão referente aos desafios enfrentados na implementação do Currículo do Programa do EMITI.

Quadro 10 - Os desafios enfrentados durante a implementação do Currículo do programa EMITI

Nº SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-1	“É a questão do tempo para a formação docente.”	Formação	1
S-2	“Transformar a rotina dos alunos acostumados com o currículo tradicional para o inovador. Rodízio de professores e formação dos novos professores”	Mudança curricular Cultura escolar Formação	1 1 2x
S-3	“O desafio são salas muito cheias, carência de materiais e estrutura adequada para receber melhor os alunos.”	Salas cheias Carência de materiais Estrutura	1 1 1
S-4	“O maior desafio é o espaço físico, o pátio é dividido com outros alunos”.	Espaço físico	2x

Nº SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-5	Falta de espaço físico apropriado.	Espaço físico	3x
S-6	“O desafio para implementar o currículo do programa é a formação continuada dos professores e tornar os alunos protagonistas”.	Formação Protagonismo estudantil	3x 1
S-7	“A rotina dos alunos é difícil de transformar e colocar o aluno como protagonista e a falta de recursos”.	Protagonismo estudantil Falta de recursos	2x 2x
S-8	“Aceitação do Programa na comunidade, estudar o material proposto e planejar por área do conhecimento”.	Cultura da escola Estudar material Planejar por área	2x 1 1
S-9	“São avaliar e reavaliar constantemente”.	Avaliar	1

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pelo pesquisador (2022).

Prevalece, nas respostas apresentadas no Quadro 8, **formação continuada, espaço físico e falta de recursos, protagonismo estudantil e cultura escolar.**

Cabe retomar a ideia de Faundez e Freire (2019), de que “[...]. A Vida está inserida numa trama social, não há como tratá-la fora de contexto [...]”. De acordo com essa afirmação, os autores entendem que o ato de educar é intencional, portanto, necessita de suportes teóricos, físicos, intelectuais e ideológicos.

Desse modo, a formação dos professores os prepara à atuação em sala de aula no Ensino Médio regular, ao que procede o pedido de formação continuada que lhes assegure a prática pedagógica segundo as metodologias ‘ativas’ preconizadas no EMITI.

Foi recorrente a confirmação, por parte dos sujeitos pesquisados, sobre a necessidade de melhores condições estruturais dos espaços físicos nas escolas para o ensino de acordo com o proposto ao EMITI, bem como ressaltam os limitados recursos em geral dessas condições (laboratórios, material impresso e outros).

Esse resultado está sintetizado na Figura 11.

Figura 11 - Síntese das expressões sobre desafios no EMITI



Fonte: Elaborado pelo pesquisador (2022).

O Quadro 11 apresenta a análise da questão referente à interação dos profissionais envolvidos no Programa do EMITI.

Quadro 11 - Sobre a interação dos professores envolvidos no Programa

SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-1	“Atitude ativa, comprometida, são estudiosos e trabalham coletivamente”	Trabalho coletivo	1
S-2	“Muito boa. Trocam ideias. São colaborativos.”	Muito boa Colaborativos	1. 1
S-3	“Aqui na escola é muito boa, a maioria dos professores com mestrado e doutorado, troca de conhecimento e interação positiva. Socialização das atividades semanais no PIC. ”	Muito boa	2x
S-4	“Interação muito boa, bem envolvidos com o programa. Tem professores mestres e cursando mestrado. O grupo é muito unido, há troca de experiência positiva”.	Muito boa	3x
S-5	“Tem muita troca no planejamento por área e interligação com as demais áreas.	Planejamento	1
S-6	“O Programa é um diferencial, antes não tinha Tempo para planejamento em comum e integração de todo o pessoal. Há muita troca no PAC e no PIC”.	Planejamento	2 x
S-7	“Ótimo o trabalho interdisciplinar dos professores nos projetos.	Projetos	1
S-8	“O sucesso da nossa escola, o resultado do nosso Programa se dá pela interação que o nosso time tem. Os professores interagem muito em todos os sentidos”.	Interação	1
S-9	“Os professores assumem os trabalhos em times e isso gera uma relação de colaboração, responsabilidade e comprometimento atingindo ótimos resultados”.	Relação de colaboração	1

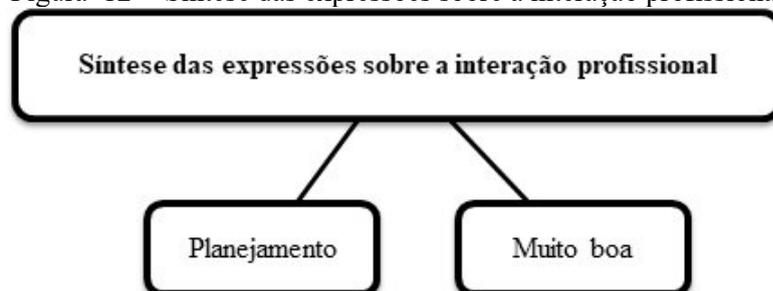
Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pelo pesquisador (2022).

Destacam-se como coocorrência as palavras: **planejamento e muito boa.**

Com referência à interação entre os envolvidos no EMITI, a prática do planejamento coletivo reafirma a metodologia ativa quando envolve o conjunto dos responsáveis pela execução em nível de escola nos seus vários segmentos: gestores/coordenadores/alunos. O procedimento, nesses casos, é o de apresentar a Ementa do conteúdo, construída coletivamente com o aluno e detalhada a forma de avaliação. O planejamento é composto em PI – Planejamento Individual, PAC – Planejamento por Área do Conhecimento e PIC – Planejamento Comum Integrado.

A seguir, apresenta-se a Figura 12, que configura a síntese sobre a interação entre os profissionais do EMITI.

Figura 12 - Síntese das expressões sobre a interação profissional



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

O Quadro 12 apresenta as práticas pedagógicas implementadas no Ensino da Biologia.

Quadro 12 - Novas Práticas pedagógicas implementadas

SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-1	“Implementa-se o componente curricular de Biologia no EMITI com o Núcleo articulador: Através dos projetos de pesquisa, de intervenção, de vida e estudos orientados”	Núcleo articulador	1
S-2	“Trabalho conjunto no PAC, inovações nas práticas Pedagógicas, como: saída a campo, vídeo aula, construção de blogs, planejamento no PAC com vistas ao protagonismo juvenil.”	Inovações Metodológica	1
S-3	“Aulas mais práticas e movimentadas. São aulas que realmente despertam o interesse do aluno e, além disso, a prática de aprender a trabalhar com os colegas da área de conhecimento. Para quem tem uma formação mais antiga é uma prática desafiadora e a gente tem conseguido fazer isso, trabalhar em conjunto, trocar sobre experiência tem sido muito positivo. A minha perspectiva é que o componente curricular de biologia tivesse mais tempo para ser trabalhado, mais aulas na verdade. Os projetos são bacanas, os alunos gostam, mas o professor se ressentia apenas com duas aulas semanais.”	Aulas movimentadas Projetos	1 2x

SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-4	“O professor começou a trabalhar com metodologias integradoras, que permeiam todo o programa. Também um grande diferencial pedagógico que vem para somar, são dez aulas de planejamento para o professor sendo três aulas para o planejamento individual, duas para o planejamento por área do conhecimento (PAC) e cinco aulas para o planejamento integrado com todas as áreas do conhecimento (PIC = Planejamento integrado comum).”	Metodologia	2 x
S-5	“Nas metodologias ativas, onde o aluno é o Protagonista do processo do aprender, não fica mais o foco no professor, mas o professor desencadeia situações que facilitam a aprendizagem do aluno.”	Metodologias	3x
S-6	“Através da implementação das práticas pedagógicas com as metodologias ativas. Nós temos tempo para planejar, refletir sobre as ações, avaliar e poder melhorar. Aulas práticas nos laboratórios, trilhas, vídeos aulas. Na atividade docente parte-se de uma pergunta geradora e problematizadora, o aluno vai levantar hipóteses para depois chegar a conclusão. Para isso ele vai refletir sobre o conhecimento construído e poderá se levar ao reforço do multiletramento.”	Metodologias	4x
S-7	" Aulas práticas, laboratoriais, vídeo aulas”.	Aulas práticas	
S-8	"Se percebe novas práticas na chegada dos alunos com as atividades integradoras, as metodologias são diferentes e a dedicação dos professores é grande com reunião conjunta dos professores para planejarem de forma dinâmica e atrativa.	Atividades integradoras Metodologias	1 5x
S-9	“Dentro das metodologias integradoras eu pude implementar novas práticas como aulas em que se fazem presente estas metodologias: a problematização, aprendizagem colaborativa utilizando o multiletramento e as aulas investigativas de acordo com o interesse e a realidade dos estudantes. Quanto às perspectivas são as melhores possíveis. As OPAS proporcionam um leque de opções para trabalhar os conteúdos de forma muito dinâmica e instigante para o aluno. Fazem com que o professor ouse ao trabalhar cada tema.”	Metodologias	6x

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pelo pesquisador (2022).

Sobre as novas práticas pedagógicas no componente curricular de Biologia no EMITI, os sujeitos expõem a seguinte coocorrência: **metodologia**. Essa coocorrência revela a unidade do pensamento desses sujeitos que estão envolvidos no processo do novo programa de formação dos jovens do século 21.

Para Bordenave (2002): “[...]. A metodologia ativa favorece a aprendizagem para o aluno quando atua, observa, formula perguntas, expressa percepções e opiniões e está motivado

a resolver os problemas reais[...]”. Cumpre lembrar que essa é a metodologia aplicada no EMITI.

A Figura 13 mostra a expressão empregada para designar as novas práticas pedagógicas.



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

O Quadro 13 apresenta as condições para a materialização da proposta do Programa EMITI.

Quadro 13 - Condições para necessária para a materialização da proposta do EMITI

SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-1	“Penso que é o professor que tem que intensificar os estudos e planejamento. O EMITI viabiliza momentos de planejamento por área, planejamento individual, planejamento coletivo e integrado viabilizando as condições para que o programa se efetive.”	Estudos Planejamento	1 1
S-2	“O problema da internet, [...] não chega tão rápido, [...] conscientizar as famílias da importância do EMITI na vida desses estudantes. Conscientizá-los que aqueles trezentos reais, não são tão essenciais para eles em relação a sua formação integral no EMITI, para ganhar por mês no estágio municipal. Oitenta por cento até noventa acreditarem que trezentos reais que irão ganhar no mês não vão fazer a diferença em sua vida. “Pois todos se estivessem estudando na escola estariam se preparando para o vestibular, ENEM e com isso tendo a materialização do EMITI.”	Internet	1
S-3	“Que ouçam os professores. Abrir um canal de comunicação com o professor, onde ele possa sugerir melhorias para o programa. Inclusive distribuição e número de aulas, apostilas, projetos. Canal aberto onde possamos opinar. Colocar nossas ideias é válido.”	Canal de comunicação	1

SUJEITO	EXPRESSÃO CENTRAL	PALAVRA	COOCORRÊNCIA
S-4	“O que é mais necessário é a ampliação dos espaços físicos nas escolas, termos laboratórios adequados, sala de convivência, ambiente realmente adequado para educação integral, e o aluno passar o dia todo desenvolvendo suas habilidades. Para tanto as escolas tem que ter as acomodações necessárias e espaços ampliados. Precisamos pensar em cada vez mais em ampliar os espaços.”	Espaço físico Infraestrutura	1 1
S-5	“Que as questões referentes ao EMITI, sejam vivenciadas na formação de professores, a formação continuada é fundamental. Nas questões estruturantes que é a estrutura da escola que de garantias para que as atividades ocorram em local apropriado. Precisa de espaço físico, porque a escola tem muito movimento. [...] uma situação diferenciada é a valorização do profissional no sentido do seu planejamento. A gente respira planejamento. [...] acontece um movimento bem grande na escola. Mudou totalmente o foco e a forma da escola o que os pais também percebem. [...] os pais estão contentes. Na reunião do início do ano foi fantástico de ver o como os pais enxergam de forma bem positiva. [...] É um projeto audacioso, significativo no processo do ensinar e do aprender. [...] precisaria de mais tempo, principalmente em biologia, essa área é pouca aula, duas aulas por semana é pouco tempo precisaria umas quatro. Há tempo para a realização do planejamento individual, por área do conhecimento (PAC) e o (PIC) Planejamento Integrado Comum, então quando o professor vai para a sala de aula deve levar a impressão ao aluno em relação ao que foi planejado no PIC[...]”	Formação continuada Infraestrutura Espaço físico Planejamento Mais tempo para Biologia	1 2x 2x 2x 1
S-6	“Investimento é a palavra-chave. Falta estrutura física e materiais pedagógicos, vontade dos professores e melhorar o material de orientação aos profissionais.”	Estrutura Física Materiais pedagógicos	3x 1
S-7	“Ainda falta implementação em toda a Rede de Ensino. Os projetos do núcleo articulador são importantes para o desenvolvimento da autonomia dos estudantes.”	Núcleo Articulador	1
S-8	“A parte estrutural é um desafio grande, precisa melhorar em muitas coisas. Exemplos: banheiros, salas. O nosso time de pessoas que trabalham na escola é o melhor. Desenvolve tudo muito bem feito, precisa ser assim para ganharmos a visibilidade necessária na comunidade envolvida.	Estrutura	4x
S-9	“Na minha opinião o Programa EMITI, só acontece de fato, se houver um time aberto ao novo, desprendido de práticas e metodologias ultrapassadas e tenham como característica principal a colaboração o autoconhecimento, a responsabilidade e que não tenham medo de planejar, avaliar, relampejar, revendo o que não deu certo, sentar todos juntos e reformular novamente quando for o caso.”	Planejar, avaliar replanejar	e 3x

Fonte: Dados da pesquisa (2021). Elaborado pelo pesquisador (2022).

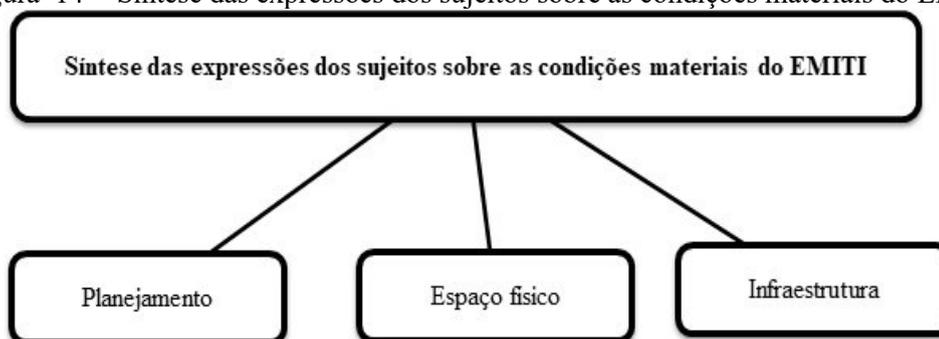
Sobre as condições materiais e funcionamento do EMITI, algumas palavras se destacam como coocorrências: **Infraestrutura, espaço físico e planejamento.**

Percebe-se, novamente, a unanimidade das respostas dos sujeitos quando destacam a escassez das condições estruturais para a práticas pedagógicas do EMITI. Ao apontarem sobre planejamento, se referem a pouca carga-horária, uma vez que se prevê esse tempo-espaço no Caderno 2, Princípios da Educação Integral do EMITI (SANTA CATARINA, 2017a).

Sobre as condições materiais, são recorrentes três afirmações: infraestrutura deficitária, pouca carga horária e espaço físico para que o professor possa se aprofundar nos planejamentos coletivos para a prática pedagógica.

Mostra-se, a seguir, na Figura 14, a síntese das respostas dos sujeitos a essa temática.

Figura 14 - Síntese das expressões dos sujeitos sobre as condições materiais do EMITI



Fonte: Elaborada pelo pesquisador (2022).

4.5 DISCUSSÃO DOS DADOS E RESULTADOS

Nesse item, são discutidos os dados e os resultados da pesquisa. Diante do objetivo estabelecido, de avaliar a Proposta Curricular do EMITI, levantaram-se os desafios, as possibilidades e as preocupações dos professores e coordenadores (sujeitos) do Programa de formação/escolarização que utiliza a metodologia ativa como prática pedagógica.

A pesquisa seguiu a concepção do materialismo histórico e ancorou-se na abordagem qualitativa. Na imersão a campo, observou-se e registrou-se dados e informações no contexto nas escolas onde se realiza o EMITI. A pesquisa reflete o processo de atuação dos professores, a sistematização das respostas nas colunas, a tabulação que originou as palavras por coocorrência, seguindo o método proposto por Bardin (2016), formou as figuras-síntese, seguidas de quadros e comentários embasados em teóricos cuja abordagem coaduna com o tratado nesta dissertação.

A investigação mostrou uma análise crítica do desenvolvimento da prática pedagógica no EMITI e reconheceu lacunas e pontos de relevância do Programa executado se comparado ao ensino tradicional.

A discussão dos resultados está ancorada nas percepções dos professores de Biologia e Coordenadores quando apontam que o EMITI é um Programa de política pública para a educação, portanto com lacunas, sendo uma delas a não participação desses que se sentem apenas executores de um currículo formal.

No texto que segue, apresenta-se a discussão a respeito dos dados e resultados da pesquisa com a aplicação da técnica da coocorrência das palavras, na busca de elucidar essas palavras no movimento dialético, significando-as nas cinco categorias de análise do método dialético selecionadas para este trabalho, a saber: **trabalho, práxis sociais, mediação, totalidade e contradição**.

Diante dos resultados apresentados, discute-se, na categoria do método da dialética, o “Trabalho”. Entre algumas afirmações, os professores pesquisados se referem a alguns pontos em destaque, como a “*pouca carga-horária*”, que retoma o tempo-espaço não exequível para todas as atividades previstas no componente curricular de Biologia do Programa EMITI. Outra percepção dos professores/coordenadores centrou-se na questão da falta estrutural de recursos, compreendidas por esses sujeitos como **precariedade das condições de trabalho** (espaço físico, laboratórios entre outros).

Nessa análise, depara-se, também, com contradições a respeito do trabalho do professor no EMITI, quando os pesquisados apontam essa precariedade como um dos limites na prática pedagógica, não correspondendo com os princípios da concepção do EMITI. Ainda destacam a rotatividade de professores que atuam no EMITI, o que leva a interferir na integração professor x professor x coordenação x gestão x comunidade escolar. Alguns justificam ser “boa”, outros deixam o alerta de que não é o suficiente para a excelência do trabalho pedagógico.

Observa-se, nas respostas dos sujeitos, a preocupação com a possível descontinuidade da articulação do Programa, uma vez que a BNCC, ao trazer o currículo inovador, também apresenta lacunas.

Questiona-se, nessa discussão, uma das lacunas do Programa, ao revelar que os professores não se manifestaram durante as entrevistas quanto à questão da **sua** não participação no que se refere à organização curricular. Isso posto, cabe analisar que eles são meramente os aplicadores do Programa, o que pode reduzir as suas práticas pedagógicas, pois apenas reproduzem o que lhes foi imposto no currículo formalizado na BNCC.

Ainda, cabe destacar, na formação continuada dos profissionais, há defasagem quanto ao conhecimento teórico sobre o “currículo inovador”, aspecto percebido nas suas vivências.

Nessa discussão, remete-se a Vasconcelos e Brito (2006, p. 157), ao tratarem sobre a **práxis-social**, entendida, neste estudo, como sendo o **trabalho** do professor. Para os referidos autores, essa práxis, “[...] na **terminologia marxista**, designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constitui estrutura social e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações [...]”.

A discussão ainda se fundamenta em Faundez e Freire (2019, p. 26), para quem “[...] o verdadeiro **trabalho intelectual**, em que a teoria, a prática e tudo o que se faz intelectualmente se faz com a finalidade de compreender a realidade e, se possível, transformá-la – esse é um trabalho que não se perde num jogo de ideias [...]”.

Se de um lado os professores executam um programa formatado, por outro, observa-se que os mesmos sujeitos se manifestam com discursos de transformação das relações de trabalho.

Na categoria **mediação**, reflete-se a respeito do exposto na Proposta Curricular de Santa Catarina, na qual:

Concebe-se que a natureza humana não é dada de forma biológica, mas produzidas nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações e, conseqüentemente, nos processos de mediação. (SANTA CATARINA, 2015, p. 33).

Corroborando o documento com a prática dos professores, sendo que estes se manifestaram como “Mediadores” no processo de ensino e aprendizagem, mesmo em que pese estarem atuando num programa que traz, na prática, muitas contradições. Nesse sentido, retoma-se Freire (1999, p. 17), para quem “[...]. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe”.

Cabe, portanto, refletir sobre *o conceito freiriano* a respeito do papel do professor enquanto mediador de valores éticos na prática pedagógica.

Quanto à análise sobre as categorias **singularidade/totalidade** trazidas para essa discussão, pode-se pontuar que, no universo das práticas pedagógicas dos professores e na relação destas com o universo pensado das políticas públicas de educação em nível nacional e internacional, fica subentendida a ideia da totalidade/singularidade. Isso porque, o ponto de **singularidade** é a escola e o ponto da **totalidade** são as propostas da universalidade de conhecimentos focadas na BNCC, que é repleta de conceitos que alavancam a ideologia neoliberal sustentadora do sistema vigente.

Uma vez que, neste estudo, os professores apontaram um discurso referente às “lacunas” do Programa EMITI, discute-se, a seguir, à luz da categoria **contradição**, os seguintes pontos: manifestaram-se os mesmos de forma passiva durante a pesquisa, mostrando um conformismo diante da proposta da política pública na qual se insere o EMITI. Constatou-se, portanto, uma contradição entre a verticalidade da proposta e a prática pedagógica dos professores.

Percebe-se, na análise, a incongruência do que preconiza a legislação e a morosa finalização da última versão da BNCC, cuja produção/elaboração, ao invés de contar com a contribuição de profissionais da educação das universidades, ficou a cargo de um grupo contratado por empresários denominado Movimento pela Base, com foco na formação estrutural de um currículo escolar voltado aos interesses da classe, visão expressa também nos objetivos dos cursos do Novo Ensino Médio, cujo discurso é contraditório quando contempla os termos formação integral, cidadania, valores éticos e converge ao empreendedorismo.

Cumpram-se ressaltar que esses termos se originam no campo empresarial, denotando a formação ideológica em corporação ao neoliberalismo. A prática da corresponsabilização da educação e a verticalização das políticas públicas configuram mais uma **contradição** quando não se respeita a diversidade cultural, étnica e social da população brasileira, o que forma novas jurisprudências. Entre essa corresponsabilização, situa-se a prática da terceirização e da gestão compartilhada da educação entre o poder público e as empresas privadas, como é o caso do Instituto Ayrton Senna e o Instituto Natura junto ao EMITI.

Pode-se posicionar com uma visão mais apurada sobre a construção dos materiais instrucionais (cadernos) que são elaborados por professores mantidos pelos Institutos. Esse intento evidencia uma articulação de caráter econômico para que esses Institutos, de forma não tão explícita, levem adiante seus Projetos sob a denominação de projetos sociais educacionais, ao convidarem professores e pagá-los para tal atividade.

Caberia, no entanto, o encaminhamento da produção dos cadernos para profissionais das Universidades Públicas, que dispõem de centros e grupos de pesquisa científica que têm, entre outras atividades, a de devolver para o meio científico os conhecimentos produzidos no âmbito do nível superior de ensino público, haja vista serem os mesmos financiados com bolsas e recursos públicos, citando bolsas do poder público.

Conclui-se, desse modo, a discussão desta pesquisa, que “ouviu” os sujeitos em um espaço/tempo circunstancial, o que vale afirmar que os resultados analisados são demarcados em um tempo específico, dessa forma, o tema fica aberto a novos estudos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo e pesquisa, e diante da questão/problema – Quais são os desafios e possibilidades vivenciados pelos professores de Biologia e coordenadores no processo de implementação do EMITI? – estabeleceu-se o objetivo de compreender os desafios e possibilidades percebidas por professores de Biologia e coordenadores do EMITI. Para alcançar esse objetivo, a pesquisa propôs-se a ouvir, interpretar e descrever a respeito da interlocução entre o pesquisador e a realidade dos sujeitos.

Nessa interlocução, surgiram, explicitamente, os limites e as possibilidades apontados no texto. Como limites: evasão escolar, descontinuidade do Programa, formação do professor, pouca carga horária e a falta de condições estruturais. Como possibilidades, apresentam-se a formação integral, o desenvolvimento de competências e habilidades e a vivência na escola. No que tange à atuação do professor, situaram-se as palavras inovador, orientador, mediador e problematizador. Ainda nas possibilidades, surgiram as expressões trabalho coletivo e metodologias integradoras.

Frente aos dados encontrados na pesquisa, a contribuição deste estudo, a nível pessoal e profissional, foi a possibilidade de ressignificar o cotidiano docente no ângulo da ciência acadêmica. No entanto, o surpreendente da pesquisa foi o necessário distanciamento científico por parte do pesquisador em relação a sua prática e o tratamento científico do objeto, o que oportunizou o olhar apurado sobre o mesmo à luz da criticidade científica.

Inserido como docente do Programa EMITI e como mestrando do Programa PROFBIO UFSC, foi possível realizar uma análise com maior amplitude e criticidade sobre as políticas públicas voltadas à educação, nesse caso, o EMITI e as práticas pedagógicas.

Sobre os limites encontrados para a realização da pesquisa e a tessitura desta dissertação, encontrou-se, entre outros, a ocorrência da pandemia de Covid-19, com uma nítida falta de coordenação do governo federal quanto ao combate e controle da propagação do novo coronavírus, acumulando stress diante dos excessivos óbitos e internamentos, o que restringiu o contato e a socialização da população em geral, especialmente nos ambientes escolares.

Na educação, observou-se o aceleração de Programas de educação à distância, aos quais uma parcela considerável de professores e estudantes ficou sem acesso por falta de redes de Internet em localidades afastadas do perímetro urbano ou pelas condições socioeconômicas precárias de parte dos estudantes e familiares. Esse fato, cabe ressaltar, dificultou sobremaneira tanto a pesquisa quanto a orientação acadêmica.

Entre as vivências nesse espaço-tempo, a profissão professor ainda passa por readequações e aquisição de novas formas de uso das ferramentas tecnológicas, bem como de estratégias de ensino. Ainda, nessa readequação, a utilização da carga horária se amplia para o trabalho virtual, com aumento do horário de atividades que requerem adaptação de conteúdos e aulas para o espaço virtual, situação bastante complexa enfrentada por todos os professores das diferentes redes de ensino, e, focando neste estudo, pelos professores de Biologia que atuam em escolas da Rede Estadual e na Escola Itinerante da Rede Municipal de Lages.

Enquanto mestrando nessas condições, somando-se ao trabalho de docência, o cotidiano pessoal e o curso de mestrado PROFBIO-UFSC, pode-se dizer que os caminhos percorridos foram desafiantes, necessitando de um severo disciplinamento.

No que diz respeito à temática de estudo, ao concluir esta dissertação, levanta-se alguns questionamentos que poderão nortear o aprofundamento e a amplitude de novas e inovadoras pesquisas sobre o tema.

Desse modo, ao encerrar este estudo, ainda se configuram questões como: O EMITI, como Programa das Políticas Públicas de Educação, se constitui na real formação integral do jovem estudante do século 21? Em que medida e proporção foram avaliados os resultados na sua aplicação na escola pública? O programa é mais um entre tantos que atendem ao alinhamento aos padrões internacionais de avaliação da educação no Brasil? Quais os programas de formação acadêmica e de formação continuada que contemplam a prática pedagógica no EMITI?

Cabe lembrar, por fim, que essa pesquisa poderá ser indicada para pesquisadores da Educação do componente curricular de Biologia na área das Ciências Naturais, para o meio acadêmico e congêneres.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, R. M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul./dez. 2004.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.
- BORDENAVE, J. E. D. **Além dos meios e mensagens**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- BRASIL. **Constituição Federal de 1998**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Imprensa Oficial, 1998.
- BRASIL. Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei nº 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências. Brasília, DF, **Diário Oficial da União**, de 21 de junho de 2007, p. 7.
- BRASIL. **Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016 (Reformulação Ensino Médio)**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Brasília, DF, 2016. Congresso Nacional. Disponível em: <https://bit.ly/3C0EEMA>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 30 de janeiro 2012. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, **Diário Oficial da União**, de 23 de dezembro de 1996, p. 27833.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria MEC Nº 649, de 10 de julho de 2018. Institui o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio e estabelece as diretrizes, parâmetros e critérios para participação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 de julho de 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3QFKPtX>. Acesso em: 12 ago. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria nº 1.145, de 10 de outubro de 2016. Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida

Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. Brasília, DF. **Diário Oficial da União**, de 11 de outubro de 2016, edição 196, seção 1, página 23.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB nº 03, de 26 de junho de 1998**. Institui as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC/CEB, 1998. Disponível em: <https://bit.ly/3bU6tvf>. Acesso em: 08 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Saúde. CEP Resolução 466, de 12 de dezembro de 2012, sob a Lei 8.080, de 19 de setembro de 1990, e a Lei 8.142, de 28 de dezembro de 1990, aprova as diretrizes e normas regulamentadoras de pesquisas envolvendo seres humanos. **Diário Oficial da União**, Brasília, n. 135, de 16 de julho de 2018, seção 1, página 55.

BRASIL. Resolução nº 7, de 3 de novembro de 2016. Estabelece os procedimentos para a transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas dos Estados e do Distrito Federal. Brasília. **Diário Oficial da União**, de 04 de novembro de 2016, edição 212, seção 1, página 17.

DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

EEB CASIMIRO DE ABREU. **Projeto Político Pedagógico**. Curitiba, SC, 2021.

EEB FLORDOARDO CABRAL. Secretaria. **Dados escolares** (informação verbal). Lages, SC, 2021.

EEB TONEZA CASCAES. **Projeto Político Pedagógico**. Orleans, SC, 2021.

EEB TONEZA CASCAES. Secretaria. **Dados escolares** (informação verbal). Orleans, SC, 2020.

EEB VALMIR OMARQUES NUNES. **Projeto Político Pedagógico**. Bom Retiro, SC, 2021.

EEB VISCONDE DE CAIRÚ. Secretaria. **Dados escolares** (informação verbal). Lages, SC, 2021.

ESPÍNDOLA, M. B.; GIANNELLA, T. R. Integração de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no Ensino das Ciências: contribuições do modelo do conhecimento pedagógico - tecnológico do conteúdo. **Educere et Educare - Revista de Educação**, [S. l.], v. 14, n. 32, maio/ago. 2019.

FAUNDEZ, A., FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão técnica e tradução do texto de Antônio Faundez, Heitor Ferreira da Costa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FERRETI, C. J. A Pedagogia das competências: autonomia ou adaptação? Resenha do Livro Marise Nogueira Ramos. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 299-306, dez. 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

- FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **A Filosofia explica Bolsonaro**. São Paulo: Leya, 2019. 176 p.
- GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.
- IAS. Instituto Ayrton Senna. **Cadernos de Sistematização nº 2 - Princípios de Educação Integral: Programa Ensino Médio em Tempo Integral**. IAS, 2018.
- IAS. Instituto Ayrton Senna. **Orientações para os Planos de Aula (OPAs)**. Florianópolis: SED/IAS, 2017.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Exame Nacional do Ensino Médio**. Relatório Final 1999. Brasília: INEP/MEC, 1999. 174 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/enem_exame_nacional_do_ensino_medio_relatorio_final_1999.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.
- KRASILCHIK, M. Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, mar. 2000.
- LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez Editora, 1994.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. reimp. São Paulo: EPU, 2004.
- MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- MARX, K. **O Capital. Livro 1 (volume 1)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.
- MARX, K. **Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro – o rendimento das fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os economistas).
- MASSON, G.; FLACH, S de F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa, [S. l.]**, v. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- MEC. Ministério da Educação e Cultura; INEP. Instituto de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Saeb 97: primeiros resultados**. Brasília: MEC/INEP, 1997. 103 p. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/saeb_97_primeiros_resultados.pdf. Acesso em: 12 ago. 2022.
- MESZÁROS, I, **A Educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.
- RAMOS, M. N. **Sem educação não haverá futuro**. São Paulo: Moderna, 2019.

SACRISTÁN, G. **O que significa o currículo**: Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Educação Integral em tempo integral. **Um fio, um retalho, uma colcha**: práticas de gestores inovadores. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017o.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Projetos em ação**: saberes e fazeres do EMITI. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Caminhos para a educação integral**: saberes e fazeres docentes na constituição de um currículo integrado. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Princípios de educação integral**. Caderno 2. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Metodologias integradoras**. Caderno 3. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Avaliação da aprendizagem**. Caderno 4. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017d.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Núcleo articulador**. Caderno 5. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017e.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Linguagens**. Caderno 6. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017f.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Ciências Humanas**. Caderno 7. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017g.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Ciências da Natureza**. Caderno 8. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017h.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Matemática**. Caderno 9. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017i.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Gestão escolar**: semana de integração. Caderno 10. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017j.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Gestão escolar**: núcleo articulador. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017l.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Apoio à gestão pedagógica**. Caderno 12. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017m.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Acompanhamento e formação de equipes escolares:** recomendações para coordenadores regionais. Caderno 13. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017n.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina.** Florianópolis: IOESC, 2015.

SAVIANI, D. Pedagogia histórico-crítica e pedagogia da libertação: aproximações e distanciamentos. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, [S. l.], v. 13, n. 3, p. 170176, 2021.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática.** 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e-214130, p. 1, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>. Acesso em: 22 out, 2021.

SILVA, M. R. Da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./ dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 22 out. 2021.

SOUZA, R. D. de. O trabalho dos professores de Biologia: a teorização a partir das contribuições dos pesquisadores da área de ensino de Ciências e Biologia. **Ciências e Educação**, Bauru, SP, v. 27, e-21054, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/L9MHprvkfR7XtC79bNfmbCG/>. Acesso em: 22 out. 2021.

SOUZA, R. D. de. **Trabalho e Formação de Professores de Biologia no Estado do Paraná, Brasil.** 2019. 290 f. Tese (Doutorado em educação Científica e Tecnológica) – Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/21151772019>. Acesso em: 22 out. 2021.

VASCONCELOS, M. L. M.; BRITO, R. H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire.** São Paulo: Vozes, 2006.

ANEXO 1 – CEP - PARECER CONSUBSTANCIADO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Professores de Biologia em Processo de Implementação de uma Inovação Curricular baseada em Metodologias Ativas

Pesquisador: Marina Bazzo de Espíndola

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 47899521.0.0000.0121

Instituição Proponente: Departamento de Metodologia de Ensino

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.942.334

Apresentação do Projeto:

As informações que seguem e as elencadas nos campos "Objetivo da pesquisa" e "Avaliação dos riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1707908.pdf, de 22/07/2021, preenchido pelos pesquisadores.

Segundo os pesquisadores:

Resumo:

O presente projeto, tem como objetivo, compreender os desafios vivenciados e as possibilidades pedagógicas construídas, pelos professores de biologia da rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina, na implementação de uma inovação curricular com metodologias ativas, através da abordagem investigativa para o ensino médio integral em tempo integral. Parte do entendimento de que as inovações no campo da educação por se tratarem de ideias novas, geram sentimentos de incertezas e risco, constituindo um processo onde os professores vivenciam desafios de diferentes naturezas, em especial na adoção e adaptação de novas estratégias pedagógicas para o ensino de seus conteúdos nos novos contextos de aprendizagem. Ao mesmo tempo que desafiador, o processo de integração de uma inovação pode se constituir em um momento rico para repensar a prática docente e promover mudanças pedagógicas efetivas. Trata-se de uma

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401

Bairro: Trindade

CEP: 88.040-400

UF: SC

Município: FLORIANÓPOLIS

Telefone: (48)3721-6094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.942.334

pesquisa eminentemente qualitativa, que envolve análise documental dos textos norteadores da proposta curricular do Ensino Médio Integral em tempo integral em Santa Catarina e entrevistas semiestruturadas com os professores de Biologia e Coordenadores do Programa, envolvidos na implementação desta proposta. Os dados serão analisados por meio da análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2016). Após o desenvolvimento desse projeto esperamos compreender os pontos positivos e negativos do programa e produzir um repositório de boas práticas pedagógicas investigativas e de gestão do planejamento coletivo que possam ser utilizados por gestores educacionais e professores de biologia, com o intuito de melhorar as práticas pedagógicas com base nas experiências dos participantes desta pesquisa.

Hipótese:

O ensino com metodologias ativas com abordagem investigativa, contribuem para desenvolvimento da autonomia dos jovens estudantes?

Metodologia Proposta:

Segundo MINAYO (2003), metodologia é o caminho do pensamento a ser seguido. Ocupa um lugar central na teoria e trata-se basicamente do conjunto de técnicas a ser adotadas para construir uma realidade. Essa pesquisa é de natureza qualitativa, buscando seguir a concepção teórico metodológica histórico-cultural (BARDIN, 2016; PCSC, 1998). Foca o caráter subjetivo do objeto, analisando, estudando as suas particularidades, experiências individuais cheias de detalhes. Para (BOGDAN e BIKLEN, 1994): "Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural". (BOGDAN e BIKLEN, 1994, p.16) A pesquisa, pois, assume o caráter qualitativo, pois visa analisar as experiências dos professores e gestores, incluindo suas percepções e reflexões. Serão sujeitos da pesquisa coordenadores e professores de Biologia das escolas estaduais que aderiram ao Programa EMITI – Ensino Médio Integral em Tempo Integral, que serão convidados a participar. Com os profissionais que aceitarem fazer parte da pesquisa e

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.942.334

assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, serão utilizados como instrumentos de coleta de dados entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas e transcritas (Anexos 2 e 3) e uma questão aberta complementar, aos professores de Biologia participantes (Anexo 4), com objetivo de produzir um repositório de práticas pedagógicas aplicadas pelos professores participantes. As questões constantes nos anexos, serão enviadas por e-mail. Será realizada uma análise documental dos documentos que orientam a proposta curricular do EMITI em materiais disponibilizados pelas Unidades de Ensino e pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. Na análise e tratamento dos dados e informações obtidos através da análise documental, das entrevistas e da questão complementar o procedimento recorrerá a metodologia da Análise de Conteúdo (BARDIN, 2016). As etapas da pesquisa são: Busca por referenciais teóricos que embasam a pesquisa; Análise de documentos que identifiquem a origem do Programa, matriz filosófica, concepção, método e finalidades do Ensino Médio Integral em Tempo Integral; Seleção das escolas para participarem; Convite aos profissionais das escolas; Envio dos questionários e do TCLE aos participantes; Entrevista com profissionais de Biologia envolvidos no processo de implementação do Ensino Médio Integral Tempo Integral – EMITI da Rede Estadual de Santa Catarina (Anexo 2) pelo google meet; Descrição ou relato de uma prática pedagógica dos professores de Biologia envolvidos (Anexo 4) pelo google meet; Entrevista com os Coordenadores Pedagógicos das escolas envolvidas no Programa EMITI (Anexo 3) google meet; Transcrição e organização dos dados; Análise dos dados com base na técnica de análise de conteúdo do tipo temática (BARDIN, 2016); Confeção do TCM; Elaboração do repositório.

Objetivo da Pesquisa:

Segundo os pesquisadores:

Objetivo Primário:

Como objetivo geral, espera-se compreender os desafios vivenciados, as possibilidades pedagógicas construídas pelos professores de biologia, da rede estadual de ensino do estado de Santa Catarina, na implementação de uma inovação curricular com metodologias ativas, através da abordagem investigativa para o ensino médio integral em tempo integral.

Objetivo Secundário:

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.942.334

Analisar os documentos norteadores da Proposta Curricular do Ensino Médio Integral em tempo integral – EMITI. Analisar o enfoque metodológico do Programa EMITI. Identificar as potencialidades pedagógicas para o Ensino de Biologia, da Proposta Curricular do EMITI a partir da percepção dos professores participantes.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores:

Riscos:

Relativo aos riscos foram o que trata na Res. 466 de 12/12/2012 – IV – Processo de Consentimento Livre e Esclarecido, será encaminhado o TCLE e o roteiro via meet-google, mantendo os cuidados preconizados para com a Covid -19, e isolamento social. No TCLE, o texto reestruturado apresentado como Riscos: Os riscos destes procedimentos serão mínimos e relacionados com eventual desconforto e/ou constrangimento relacionados com a falta de conhecimento sobre o tema das questões que lhe serão apresentadas. Para sanar tal desconforto e/ou constrangimento, o entrevistado terá acesso as perguntas com antecedência, de duas semanas. Mesmo assim, caso o participante sinta-se constrangido será ressarcido formalmente pelo pesquisador. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/2012 de Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade. A escolha da metodologia do processo investigativo, bem como os procedimentos do pesquisador, pautados na ética. Tem como objetivo o total respeito à dignidade Humana. Eliminando ou minimizando potenciais riscos de abalos pessoais que possam ocorrer. Além de garantir a confidencialidade, a integridade e o bemestar dos participantes.

Benefícios:

1. OS BENEFÍCIOS PODEM SER CITADOS NAS RELEVÂNCIAS: 1.1 Relevâncias científicas ao dispor os resultados e referentes às ações de novas práticas pedagógicas com concepção de metodologias ativas. 1.2 Quanto a Relevância social busca encontrar análise e respostas às questões sócio econômica de formação escolarização do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), para o acesso a uma formação integral do jovem estudante do século XXI. 1.3 Em nível de relevância

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Continuação do Parecer: 4.942.334

política comunitária, o estudo poderá somar as Políticas Públicas do Ensino Médio em nível Nacional e Estadual por se tratar de um tema ligado a estas Políticas Educacionais.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Projeto de Mestrado de Almir Marcos Sedor, do Mestrado Profissional no Ensino de Biologia sob orientação de Marina Bazzo de Espíndola.

Estudo nacional, prospectivo.

Financiamento: próprio.

Número de participantes no Brasil: 9

Previsão de início do estudo: 01/10/2021.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações."

Recomendações:

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações."

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências de cronograma e TCLE foram sanadas adequadamente.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1707908.pdf	19/08/2021 21:50:51		Aceito
Declaração de concordância	consentimento.pdf	19/08/2021 21:49:49	Marina Bazzo de Espíndola	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.odt	19/08/2021 21:42:57	Marina Bazzo de Espíndola	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoComitedeeticaversaoagosto.odt	08/08/2021 16:04:48	Marina Bazzo de Espíndola	Aceito
Folha de Rosto	folhaDeRosto_Almir2021.pdf	21/07/2021 20:37:35	ALMIR MARCOS SEDOR	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 4.942.334

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 30 de Agosto de 2021

Assinado por:
Luciana C Antunes
(Coordenador(a))

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-6094 **E-mail:** cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO 2 – COMPROVANTE DE SUBMISSÃO DE PRODUTO

Retratos da Escola

Submissões

Fila 1 Arquivos 1 [Ajuda](#)

Minhas Submissões Designadas [Filtros](#) [Nova Submissão](#)

1601	Sedor	LIMITES E POSSIBILIDADES DO EMITI: A PERCEÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA	1	Submissão	Visualizar	▼
------	--------------	--	---	-----------	------------	---

Digite aqui para pesquisar

21°C Ensolarado 10:10 15/08/2022

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA-UFSC MESTRADO PROFISSIONAL
EM REDE NACIONAL - PROFBIO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE/CEPSH-UFSC.
Res. 466 de dez. De 2012 da Lei 8.080 de 19 de set. De 1990 e Lei 8142 de 28 de dez. De 1990

O Senhor (a) Professor (a) e Coordenador (a) está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa. O documento abaixo traz todas as informações necessárias sobre a pesquisa na área da Educação que está sendo realizada. Sua colaboração é muito importante, mas a decisão em participar é sua, inclusive de desistir em qualquer momento se surgir alguma situação adversa. Para tanto, leia atentamente e não se apresse em decidir. Se concordar em participar, favor preencher os dados e assinar a declaração concordando com a pesquisa.

Eu, _____, concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário e gratuitamente da pesquisa: Professores de Biologia em Processo de Implementação de uma Inovação Curricular baseada em Metodologias Ativas. Declaro que obtive todas as informações necessárias, bem como todos os eventuais esclarecimentos quanto as dúvidas por mim apresentadas. Estou ciente de que:

O estudo busca compreender os desafios vivenciados, as possibilidades pedagógicas construídas pelos professores de biologia, da Rede Estadual de Ensino de Estado de Santa Catarina, na implementação de uma inovação curricular com metodologias ativas, através da abordagem investigativa para o Ensino Médio Integral em Tempo Integral.

Justifica-se a participação para essa pesquisa no enfoque de melhor compreender o ensino da biologia no contexto de atualização curricular e adequação com o novo ensino médio possibilitando aos professores uma troca interdisciplinar, identificando as potencialidades pedagógicas para o Ensino de Biologia, da Proposta Curricular do EMITI a partir da percepção dos professores participantes.

A pesquisa será baseada em uma entrevista de forma instrumental, cuja suas etapas ocorrerão via mídia social (meet google), o participante participará de uma entrevista semi-estruturada. Ficando ao seu dispor o consentimento e liberdade para atender as demandas da pesquisa, suprimindo as relevâncias a ser apresentadas na mesma.

1 - Relevância científica ao dispor os resultados e referências às ações de novas práticas pedagógicas com concepção de metodologias ativas:

Quanto à Relevância social busca encontrar análise e respostas às questões socioeconômicas de formação escolarização do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), para o acesso à uma formação integral do jovem estudante do século XXI. Em nível de relevância política comunitária, o estudo poderá somar as Políticas Públicas do Ensino Médio em nível Nacional e Estadual por se tratar de um tema ligado a essas Políticas Educacionais.

2 - Relativo aos riscos foi seguido o que trata na Res. 466 de 12/12/2012 – IV – Processo de Consentimento Livre e Esclarecido, será encaminhado o TCLE e o roteiro via meet google, mantendo os cuidados preconizados para com a Covid -19, e isolamento social.

No TCLE, o texto reestruturado apresentado como Riscos:

Os riscos desses procedimentos serão mínimos e relacionados com eventual desconforto e/ou constrangimento relacionados com a falta de conhecimento sobre o tema das questões que lhe serão apresentadas. Para sanar tal desconforto e/ou constrangimento, o entrevistado terá acesso as perguntas com antecedência, de duas semanas. Mesmo assim, caso o participante sinta-se constrangido será ressarcido formalmente pelo pesquisador. Os procedimentos adotados obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução 466/2012 de Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

A escolha da metodologia do processo investigativo, bem como os procedimentos do pesquisador, pautados na ética. Tem como objetivo o total respeito à dignidade Humana. Eliminando ou minimizando potenciais riscos de abalos pessoais que possam ocorrer. Além de garantir a confidencialidade, a integridade e o bem-estar dos participantes.

3 – Participação como Sujeitos da Pesquisa:

Os participantes da pesquisa são em número 09 (nove) profissionais que atuam no EMITI, nas 5 (cinco) Escolas da Rede Estadual de Educação de Santa Catarina. Abrangerá 4 (quatro) municípios sendo estes 2 (dois) ligados a AMURES – Associação dos Municípios da região serrana 26ª CRE, municípios de Lages e Bom Retiro. Inclui 5(cinco) U.E. com Sede 2 (duas U.E) em Lages, 01 (uma) em Bom Retiro, 01 (uma) em Curitiba na região do meio oeste da 11ª CRE e uma no município de Orleans na 21ª CRE. Os critérios seguidos na seleção se deram com base nos seguintes dados:

a) Onde o Programa do EMITI é trabalhado.

b) Dado o pouco número de professores do componente curricular de Biologia nas Escolas que detêm o Programa EMITI., ampliou-se a pesquisa para além Lages, isto é, para mais três municípios sedes das Unidades Escolares pesquisadas.

c) Onde os sujeitos pesquisados exerçam efetivamente a função de docente e coordenadores no Programa EMITI. Um dos critérios de seleção do campo de pesquisa foi a proximidade geográfica da sede de residência do pesquisador responsável.

4 - Para conseguir os resultados desejados, a pesquisa será realizada na trilha metodológica com a natureza qualitativa (MINAYO, 2003), com base na Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC, 1998), com aplicação da técnica da pesquisa de campo, utilizando o instrumento de roteiro de entrevista semiestruturada e para análise, o método de análise de conteúdo (BARDIN, 2016), seguirá o cronograma no Projeto.

5 - Conforme está apresentado no parecer 4.801.325 no campo Patrocinador Principal o financiamento é próprio. A UFSC é a instituição proponente e apoiadora através do Departamento de Metodologia de Ensino, portanto cabendo ao pesquisador do curso de Mestrado, o custeio de qualquer despesa em todas as etapas da pesquisa, não cabendo indenização nem ressarcimento nem para o pesquisador, nem para os participantes da pesquisa. Esclarecendo assim o teor da Res. 466 de 12 de dezembro de 2012 – II – Dos termos e

Definições item II.7, II.8, II.10, II.11.

6 - Quanto a Assistência aos pesquisados, esta será contínua e permanente até o final da pesquisa através de contatos por via de comunicação eletrônica, cabendo ao pesquisador solicitar acompanhamento através do acesso aos endereços indicados no TCLE, bem como assegurar o sigilo das informações fornecidas nos roteiros da pesquisa e também o direito do acesso aos resultados que serão publicados no relatório final do TCM.

7- Ressalva-se ainda o direito do participante de retirar-se do processo durante a pesquisa em decorrência de alguma situação adversa.

8- As informações obtidas nesse estudo serão mantidas em sigilo e; em caso de divulgação em publicações científicas, dados pessoais e nº de documentos não serão mencionados.

9- No recorte do universo de todas as Escolas Estaduais, o contato com os professores coordenadores nas respectivas Unidades Escolares, ocorreu através de um prévio agendamento e através do documento da declaração de Consentimento da parte da direção destas (modelo em anexo).

10- Caso desejar acesso aos resultados mantereí contato com: Biblioteca Universitária (BU) da UFSC. Localizada na UFSC campus Universitário. Trindade s/n Carvoeira, SC. CEP – 88040- 900. Florianópolis – SC. Telefone: (48) 37213880. E-mail: portal.bu.ufsc.br.

11- No transcorrer da pesquisa, se eu tiver alguma dúvida ou por qualquer motivo e situação adversa necessitar, poderei procurar: CEPESH –UFSC, situado no Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401, Trindade, Florianópolis/SC, CEP 88.040-400, Contato: (48)3721-6094, cep.propesq@contato.ufsc.br.

Mestrando: Almir Marcos Sedor (almirsedor@gmail.com), pelo telefone (49) 991664348 eou pelo endereço: Avenida Papa João XXIII, 1104 – Bairro: Petrópolis – Lages/SC – CEP 88.505- 200. E ou a Orientadora Marina Bazzo de Espíndola (marina.bazzo.espindola@ufsc.br), telefone (48) 99911310. Endereços Rua Lar do João de Barro 111 apto 203, Rio Tavares, Florianópolis, 88048650.

DECLARO, outrossim, que após convenientemente esclarecido pelo pesquisador e ter entendido o que me foi explicado, consinto voluntariamente, deliberadamente, gratuitamente em participar de todos os riscos mencionados acima em todas as etapas da pesquisa. Decido e assino o presente documento elaborado em duas vias de igual teor e forma com posse de 1 (uma) via.

Ass. Participante

Ass. Pesquisador Responsável

**APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
PROFESSORES DE BIOLOGIA DO EMITI**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) MESTRADO
PROFISSIONAL NO ENSINO DE BIOLOGIA EM REDE NACIONAL (PROFBIO)**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marina Bazzo de Espindola

MESTRANDO: Almir Marcos Sedor

Roteiro da entrevista semiestruturada com a finalidade de investigar os professores de biologia do ensino médio que atuam na proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI). a) Questões preliminares:

1. Qual seu nome?
2. Qual foi a sua trajetória até se tornar Professor de Biologia?
3. Qual foi a instituição formadora?
4. Qual o tempo de atuação no magistério?
5. Qual a carga horária total que você tem?
6. Atualmente, em quantas escolas você trabalha?
7. Quais as séries que você ministra suas aulas?

b) Questões principais:

1. O que é currículo para você?
2. Qual o papel do professor no programa EMITI?
3. Quais as preocupações e expectativas, você tem em relação ao programa EMITI?
4. Quais os desafios que você enfrenta para implementar este currículo?
5. Como é a interação entre os Professores da Escola envolvidos com o programa?
6. Quais novas práticas pedagógicas para o Ensino de Biologia você conseguiu implementar com a nova proposta curricular?
7. Quanto ao componente curricular Biologia. Qual sua perspectiva?
8. Que condições você considera necessárias para a materialização da proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)?

**APÊNDICE C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA PARA
COORDENADORES DO EMITI**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA (UFSC) MESTRADO
PROFISSIONAL NO ENSINO DE BIOLOGIA EM REDE NACIONAL (PROFBIO)**

ORIENTADORA: Profa. Dra. Marina Bazzo de Espindola

MESTRANDO: Almir Marcos Sedor

Roteiro de Entrevista semiestruturada para os Coordenadores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) das suas respectivas escolas: a) Questões preliminares:

1. Nome completo:
2. Formação profissional:

b) Questões principais?

1. O que é currículo para você?
2. Qual o papel do professor no programa EMITI?
3. Quais as possibilidades e preocupações que você tem em relação ao programa EMITI?
4. Quais os desafios que você enfrenta para implementar este currículo?
5. Como é a interação entre os Professores da Escola envolvidos no programa?
6. Que novas práticas pedagógicas você percebeu que foram possibilitadas pelo novo modelo curricular?
7. Que condições você considera necessárias para a materialização da proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)?

APÊNDICE D – PRODUTO - ARTIGO**LIMITES E POSSIBILIDADES DO EMITI: *PERCEPÇÃO DE PROFESSORES DE BIOLOGIA******Limits and possibilities of the EMITI: perception of teachers***Almir Marcos Sedor⁴

Resumo: Esse artigo apresenta uma pesquisa sobre a percepção de Professores de Biologia e Coordenadores do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. O EMITI é orientado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que contempla a implantação do novo Ensino Médio, com o objetivo da formação integral dos jovens do século 21. O objetivo desse trabalho foi compreender quais os limites e as possibilidades do EMITI das escolas da Rede Estadual de Ensino de SC. Na concepção do materialismo histórico-dialético, a pesquisa teve uma abordagem qualitativa, com aplicação da pesquisa de campo, utilizando-se, como instrumento um roteiro de entrevistas semiestruturado. As entrevistas foram realizadas com nove profissionais da Educação que atuam no EMITI em cinco escolas de quatro municípios de SC. Os resultados mostram as percepções dos participantes sobre os limites do Programa como: o risco de descontinuidade, a evasão escolar, falta de condições estruturais adequadas para o processo de ensino-aprendizagem. Como possibilidades são apontadas: a formação integral dos estudantes e o professor como mediador na aplicação das metodologias integradoras. Sendo o Programa voltado ao Ensino Médio apresentando lacunas, sendo uma delas a não participação dos professores que se sentem apenas executores de um currículo formal.

Palavras-chave: Biologia; BNCC; Formação integral; Limites; Novo Ensino Médio; Possibilidades.

Abstract: This article presents research on the perception of Biology Teachers and Coordinators of Full-time High School - EMITI. The ISSU is guided by the National Common Curricular Base (BNCC), which includes the implementation of the new High School, with the objective of integral training of young people of the 21st century. The objective of this work was to understand the limits and possibilities of the EMIT of the schools of the State Teaching Network of SC. In the conception of the historical-dialectical materialism, the research had a qualitative approach, with application of the field research, using as instrument a script of semi-structured interviews. The interviews were conducted with nine education professionals who work in the EMIT in five schools in four municipalities of SC. The results show the perceptions of the participants about the limits of the Program as: the risk of discontinuity, school dropout, lack of adequate structural conditions for the teaching-learning process. As possibilities are pointed out: the integral formation of students and the teacher as mediator in the application of integrative methodologies. Being the Program focused on High School presenting gaps, one of them being the non-participation of teachers who feel only executors of a formal curriculum.

Keywords: Biology; BNCC; Integral training; Limits; New high school; Possibilities.

⁴ Professor de Biologia na EEB Flordoardo Cabral e EMEB Itinerante Maria Alice Wolff de Sousa. Graduado em Ciências de 1º Grau, complementação em Ciências Biológicas (UNIPLAC). Pós-Graduado em Metodologia do Ensino – Faculdades Integradas de Amparo – SP. E-mail: almirsedor@gmail.com

Introdução

A Educação é perpassada, ao longo da história, por ideologias, concepções e vertentes filosóficas que se fortalecem ou se limitam nas atividades humanas na busca por respostas nos contextos sociopolíticos e econômicos. Desse modo, elaboram-se, de tempos em tempos, leis, propostas, projetos e programas ditos inovadores para o processo de formação/escolarização do jovem, como o Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI.

O campo do ensino de Ciências Biológicas também vem clamando por uma renovação no currículo escolar desse componente no sentido de envolver mais os estudantes em processos autênticos de investigação e construção de conhecimentos (SASSERON, 2018).

Cabe ressaltar que o Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI é um programa recente e em aplicação em diferentes estados da federação, dentre eles, Santa Catarina. Esse Programa é considerado inovador e está alicerçado em um currículo com metodologias integradoras (ativas), incluindo a perspectiva da abordagem investigativa para o ensino do componente de Biologia.

O programa propõe planejamentos por componente curricular (disciplina), por área do conhecimento e integrados com os demais componentes ou áreas do conhecimento para a implementação de um currículo articulado coletivamente. Trata-se de uma proposta desafiadora, pois o currículo deixa de ser tratado de forma linear, como na maioria das escolas, gerando novas demandas aos profissionais que atuarão no EMITI. Reafirma-se que o currículo é um campo de disputa, pois concretiza valores e intenções pedagógicas, por isso, entende-se que o professor deve ter papel central no repensar das ações educativas da escola, incluindo a construção de novas propostas curriculares e estas devem partir do estudo das realidades e contextos em que o ensino acontece.

Dessa forma, entende-se que a implementação do EMITI constitui um rico campo de pesquisa sobre inovação curricular no Ensino Médio no componente Biologia, sendo que os professores participantes precisam se deslocar de suas práticas tradicionais para buscarem metodologias ativas e investigativas. Nesse sentido, considera-se importante uma investigação que compreenda como os professores, os principais agentes da mudança da inovação curricular, percebem e atuam nesse processo.

Assim, o objetivo deste artigo é compreender os desafios vivenciados e as possibilidades percebidas pelos professores de Biologia do Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI. Com isso, pretende-se contribuir no âmbito da gestão escolar, apontando os desafios e as

preocupações dos profissionais envolvidos na implementação de práticas pedagógicas, bem como possíveis caminhos para a efetivação desse processo.

O contexto das Políticas Educacionais Brasileiras na atualidade

O Programa EMITI está vinculado a um movimento maior de desempenho de políticas públicas e curriculares, como a BNCC, e mais especificamente a “Reforma do Novo Ensino Médio”. Assim, para compreendê-lo, faz-se necessário revisitar esse contexto maior.

Primeiramente, considera-se importante pontuar o conceito de currículo assumido neste estudo, que tem por base Sacristán (2013, p. 17, 18), para quem o currículo é “[...] tudo aquilo que sabemos que em tese pode ser ensinado e aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada por conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regulam a prática didática que se desenvolve durante a escolaridade [...]”. Esse conceito dialoga com a ideia de Nereida Saviani (2010, p. 12), de que, “[...] na dialética do processo pedagógico, a relação conteúdo/método é um dentre os múltiplos movimentos que se implicam e se determinam mutuamente. A superação da dicotomização conteúdo versus método exige a compreensão desses movimentos e a captação de como se expressa sua unidade [...].”

No Brasil, após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, se desenvolveu uma série de movimentos reformistas, como a publicação da BNCC e da Reforma do Ensino Médio, no ano de 2017, quando o então presidente, Michel Temer, publicou a MP 746/16, cujo teor trata da Lei 13.415/ 2017, que institucionalizou a Reforma do Ensino Médio. Dentre os argumentos dos formuladores do documento da Reforma encontra-se a intenção de

Corrigir o número excessivo de disciplinas do ensino médio, não adequadas ao mundo do trabalho e propor a divisão das opções formativas, distribuídas por áreas do conhecimento, ou formação técnico profissional estaria ‘alinhada’ com recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância. (SILVA, 2018, p. 2).

A Reforma articula o que se prevê nos quatro pilares de Jacques Delors (2001) em relatório remetido à UNESCO: “Aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser”. No entanto, Freitas (2018) alerta que, sob a aparência de ‘novo’, a atual reforma do Ensino Médio disfarça discursos e propósitos antigos.

Ainda, Freitas explicita legislações vigentes da Reforma do Currículo do Ensino Médio, tendo por base o pensamento de Marcuse (1982) citado por Silva (2015):

O pensamento positivista e behaviorista dominante serve muito frequentemente para cortar a raiz da autodeterminação no espírito do homem – uma autodeterminação que significa hoje (como no passado) a desvinculação crítica do universo dado da experiência. Sem essa crítica da experiência o estudante é privado do método e dos

instrumentos intelectuais que o habilitam a compreender sua sociedade e a cultura desta como um todo na continuidade histórica, na qual realiza está sociedade, que desfigura ou nega suas próprias possibilidades e promessas. Ao invés disso, o estudante é mais e mais adestrado para compreender e avaliar relações e possibilidades estabelecidas somente em referências às relações e possibilidades estabelecidas: seus pensamentos, suas ideias, seus objetivos são metódica e cientificamente estreitados – não pela lógica, pela experiência nem pelos fatos, senão por uma lógica depurada, por uma experiência mutilada, por fatos incompletos. (MARCUSE, 1982 apud SILVA, 2015, p. 369).

A autora trata das limitações formativas que podem ocorrer no processo de ensino, como também a promoção da heteronomia que mascara a autonomia e limita o pensamento e a experiência. Por isso, questiona-se: as formulações pragmáticas de um currículo mínimo deixam claras as lógicas instrumentais que significam um mecanismo de ampliação ou de controle sobre as possibilidades de formação humana dos estudantes?

Em relação à dicotomia entre o discurso curricular oficial e a realidade escolar, considera-se que o currículo praticado pelas escolas é um mero espelhamento da Política Nacional Curricular, que poderá correr o risco de não ser compatível com a realidade da comunidade escolar. Entende-se, desse modo, que um currículo fixado verticalmente poderá acarretar adaptações e alinhamentos de pretensos conhecimentos não compatíveis com as necessidades dos Jovens brasileiros.

Ressalta-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, desde 1998 (BRASIL, 1998), já organizam o currículo centrando-se na formação de competências e habilidades. Os Sistemas de Avaliação Nacional, como SAEB – Sistema Avaliação da Educação Básica, ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil e assemelhados avaliam os objetivos de aprendizagem preconizados na BNCC (BRASIL, 2017), configurando-se como uma forma de controle social, que não só reitera as desigualdades na sociedade, como também as reforça.

Sabe-se que a educação é submetida ao nível de exigência da industrialização e esta, por sua vez, alavanca as exigências do mundo do trabalho, pois, desde o século XIX, se concebe a educação como reprodutora e com uma função utilitária, gerando, assim, promoção de ideias e conceitos de capital. Com essa visão neoliberal, e ao procurar entender o capital globalizado, a escola passa a ser organizada e administrada como uma empresa, o que acarreta desigualdades entre as instituições educacionais, conseqüentemente, forma-se uma polarização social e uma *apartheid* entre as classes. Nessa perspectiva, o pensamento neoliberal – utilitarista, atomizado e pró-capital – instala-se nos sistemas educacionais e utiliza-se da linguagem do empreendedorismo, da performance e da gamificação, reforçando o individualismo.

Nesse cenário, as empresas avançam sobre o que sobrou do quadro de bem-estar social e buscam conquistar o salário indireto, destinado à população na forma de serviços como saúde e educação, e, nesse contexto, o conhecimento se transforma em produtos vendáveis. Como se não bastassem essas investidas sobre os serviços públicos, as produções do conhecimento em rede são apropriadas por empresas transnacionais através das plataformas organizadas pelos algoritmos.

Em uma análise sobre a verticalidade das responsabilidades em Educação, observa-se que o documento da reforma do Ensino Médio não é linear, ou seja, apresenta descontinuidades, contradições, desvios, retrocessos e poucos avanços. O ensino passa a ser conduzido de forma desigual e diferenciada nos diferentes países e até em regiões do mesmo país, como é o caso do Brasil, onde se alinha, padroniza e se deixa de respeitar a diversidade e especificidades regionais.

Consta que, no âmbito mundial, nos anos 1960, os Estados Unidos investiram recursos financeiros na educação, produzindo os projetos de primeira geração de Biologia, Química, Física e Matemática para o Ensino Médio, com o intento de formar uma “elite” que garantisse a conquista do espaço, prevendo, para isso, uma escola secundária que incentivasse os jovens a seguir carreiras científicas. Essas Políticas de Educação alcançaram o Brasil, onde a necessidade dos alunos era defendida como o progresso da Ciência e da Tecnologia. Sendo assim, as disciplinas da área de Ciências passaram a ter o objetivo de desenvolver o espírito crítico com o exercício do método científico.

Vale ressaltar que, na ocasião em que foram importados os materiais para o Ensino de Ciências dos Estados Unidos da América – EUA, no acordo MEC-USAID – United States Agency for International Development, o Brasil já produzia materiais próprios pelo IBPEC – Instituto Brasileiro do Bem-Estar e do Coworking, os quais foram deixados de lado para utilizar os materiais estadunidenses (KRASILCHIK, 2000).

Após a aprovação da Reforma do Ensino Médio, em 2017, passou, esse nível de escolarização, a ter a função de consolidação dos conhecimentos e a preparação para o trabalho, incluindo formação ética, autonomia intelectual, compreensão dos fundamentos científicos e tecnológicos dos processos produtivos, conforme preconizado na BNCC (BRASIL, 2017).

Estuda-se que, no percurso e na definição da BNCC (BRASIL, 2017), é conferido “[...] ao Ensino Médio o caráter de etapa integradora e finalizadora da Educação Básica”. Desse modo, o Ensino Médio visa, em todas as suas formas de oferta e organização, em consonância com a Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, assegurar a formação integral do estudante, o trabalho e a

pesquisa como princípios educativos e pedagógicos, a educação em direitos humanos, a sustentabilidade ambiental, a indissociabilidade entre educação e prática social, a integração de conhecimentos gerais e técnico-profissionais, o reconhecimento e aceitação da diversidade, da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, bem como a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura (BRASIL, 2012).

Consta que a elaboração das várias versões da BNCC começou a partir de uma análise de documentos curriculares já aplicados no sistema de ensino brasileiro. A elaboração foi sistematizada por 116 especialistas, indicados por secretarias municipais e estaduais de educação e universidades, e passou por um processo de mobilização nacional em torno das previsões dos conteúdos que comporiam o documento definitivo.

Ocorreram, nos anos de 2015 e 2016, consultas públicas presenciais e online, com o propósito de que houvesse a participação direta da população. A iniciativa contou com mais de 12 milhões de contribuições, sendo a maioria feita por educadores e pelo chamado Movimento pela Base, composto por profissionais financiados por empresários, configurando, neste último caso, uma intervenção empresarial na educação.

Sob uma análise crítica a respeito da morosidade pela qual passou o processo de sistematização do documento, isso ocorreu também em função da interferência do grupo intitulado Movimento pela Base, sem levar em consideração as audiências públicas de caráter consultivo, que resultaram em 235 documentos e 283 manifestações orais. Apesar de todo esse processo, verificou-se que a persuasão da “iniciativa privada empresarial” prevaleceu ideologicamente sobre a gestão pública da educação nacional.

Concluído o documento, firmou-se que o novo currículo do Ensino Médio deveria ser organizado por áreas de conhecimento e não por disciplinas e composto por quatro áreas de conhecimento, mais uma de formação Técnica e Profissional. Na nova estrutura, até 1.800 horas da carga horária contemplam habilidades e competências relacionadas a quatro áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias (Língua Portuguesa, Produção de Texto e Língua Inglesa); Matemática e suas tecnologias (Matemática I e Matemática II); Ciências da Natureza e suas tecnologias; Biologia, Física e Química; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Geografia, História, Filosofia e Sociologia.

As disciplinas eletivas no Ensino Médio passam a contemplar pesquisa científica, oratória, nutrição, robótica, empreendedorismo, inglês, espanhol, educação financeira e agrega, em alguns programas, como no EMITI, o desenvolvimento das competências e habilidades. Com base nos documentos oficiais da BNCC e das DCNEM, que apontam para a diversidade de implantação de cursos em nível de Ensino Médio, definem-se como objetivos:

Conhecimento; Pensamento científico, crítico e criativo; Repertório cultural; Comunicação; Cultura digital; Trabalho e projeto de vida; Argumentação; Autoconhecimento e autocuidado; Empatia e cooperação; Responsabilidade e cidadania.

O Programa Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI em Santa Catarina

A Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina é responsável por garantir o acesso ao Ensino Médio, responsabilizando-se pela maior parte das matrículas dos jovens catarinenses, considerando que o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa e é dever do Estado a oferta desse nível de ensino de forma pública e gratuita a todos.

As ações desenvolvidas pela SED-SC envolvem os seguintes Cursos e Programas de Ensino Médio: Ensino Médio (formação geral), Ensino Médio Inovador (Programa Ensino Médio Inovador – Pro-EMI), Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP) e Magistério.

O EMITI visa oferecer oportunidades para os educadores e jovens como uma construção coletiva que valoriza o aprendizado de conteúdos tradicionais, mas também busca desenvolver competências essenciais para a vida profissional e pessoal dos envolvidos no processo educativo. Trata, ainda, de incitar a curiosidade e a criatividade, fornecendo ferramentas básicas para que se faça frente aos problemas técnicos com os quais os jovens se deparam, encorajando-os a adotar uma postura crítica, consciente e atuante na sociedade.

O EMITI como Programa de Inovação Curricular está sistematizado em conteúdos apresentados nos seguintes cadernos:

No Caderno 1 – Raio X das OPAS e Cadernos de Sistematização; Caderno 2 – Princípios da Educação Integral; Caderno 3 – Metodologias Integradoras; Caderno 4 – Avaliação de Aprendizagem no EMITI; Caderno 5 – Núcleo Articulador; Caderno 6 – Linguagens; Caderno 7 – Ciências humanas; Caderno 8 – Ciências da natureza; Caderno 9 – Matemática; Caderno 10 – Gestão escolar: semana de integração; Caderno 11 – Gestão escolar: núcleo articulador; Caderno 12 – Apoio à gestão pedagógica; Caderno 13 – Acompanhamento e formação das equipes escolares (SANTA CATARINA, 2017, a-n); E-book – Gestores inovadores (SANTA CATARINA, 2017o); E-book – Projetos em ação - saberes e fazeres; E-book – Professores (SANTA CATARINA, 2018).

No Caderno 2 – Princípios da Educação Integral do EMITI (SANTA CATARINA, 2017a, p. 10), ressalta-se que: “[...]. A ampliação da fronteira da qualidade educacional brasileira passa pela ressignificação do propósito da educação. Uma escola para o século 21

requer uma visão de Educação Integral, que vá para além da dimensão do desempenho acadêmico [...].”

Esses cadernos foram produzidos por equipe de especialistas na concepção das metodologias integradoras e seleção de textos, numa parceria entre a Secretaria do Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna, com apoio do Instituto Natura.

No Caderno dos Princípios do Estudo sobre o EMITI, encontram-se indícios da concepção pedagógica do Programa, quando aponta que “[...]. É uma educação com uma visão que vai além do desempenho acadêmico [...]”, ou seja, consiste em entender “[...] que os jovens alunos do Ensino Médio possam ser formados por inteiro, naquilo que são no modo como convivem, como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho [...]”. (SANTA CATARINA, 2017a, p. 10).

A partir de uma análise crítico-social desses documentos, menciona-se o modo como intervém o empresariado na educação, tanto na Reforma do Ensino Médio, como nas parcerias do EMITI. Na percepção de Mészáros:

Estes contornos com reformismo retrógrados apresentam-se na forma de políticas educacionais que impactam a formação dos sujeitos, com discursos velados, que ocultam as reais intenções do quadro de valores que baseiam e legitimam os interesses hegemônicos e dominantes do capital, sustentados nos valores do neoliberalismo. (MÉSZÁROS, 2008, p. 35).

Conforme o pensador, uma das contradições que se observa no EMITI é corroborada na afirmação de Freitas:

O movimento global da reforma educacional apresenta entre outras características a padronização da e na educação e um ensino voltado para resultados pré-determinados, ou seja, a busca de formas seguras e de baixo risco para atingir as metas de aprendizagem o que afeta a criatividade dos jovens e a autonomia dos professores. Bem como a transferência do mundo empresarial para o mundo educacional ainda trata de políticas de responsabilização verticalizada e de controle da escola com ideologia de livre mercado. (FREITAS, 2018, p. 38).

Conforme consta no Caderno 2, Princípios da educação integral (SANTA CATARINA, 2017a, p. 16), “[...]. O desenvolvimento das competências cognitivas não apenas reflete a amplitude do conhecimento adquirido ou a rapidez da aprendizagem mais também a capacidade de dar sentido a uma situação e descobrir o que fazer diante de um novo problema [...].”

Essa citação remete ao contraponto de Araújo (2004, p. 498), ao ressaltar que “[...]. A pedagogia das competências é na sua origem baseada na crise do modelo de acumulação do capital, [...] a resistência operária ao trabalho fragmentado e repetitivo, a globalização da economia, o progresso das tecnologias e avanço das Políticas neoliberais no Mundo [...].”

Com base nessas reflexões, percebe-se que o documento oficial do EMITI traz algumas lacunas quando deixa de focar na formação humana e aponta para o desenvolvimento das competências calcado somente no sistema econômico vigente, sob o slogan da “formação para o século 21”. Essa modelagem do ensino e da aprendizagem abriu espaço para o uso de novos termos, como escola-empresa, empreendedorismo, resiliência, oportunidade, mérito, portanto, um protagonismo voltado a uma escola para o mundo do Trabalho.

Considera-se, nesse sentido, que a formação do jovem estudante e seu enquadramento na lógica de manutenção do status da sociedade capitalista, que é sedutora aos olhos da comunidade leiga para atrair sempre os jovens consumidores de imagem, ficando, portanto, atrelado às diretrizes ideológicas nos Programas de educação do MEC/Brasil.

Bianchetti (2001, p. 237) corrobora ao afirmar que: “[...]. A preocupação principal dessa defesa [referindo-se à qualificação profissional] está para o papel desempenhado pela escola no que se refere a atitudes e comportamentos compatíveis com as novas exigências relacionadas aos empregos [...]”

Quanto ao exposto, concorda-se com a ideia de Ghiraldelli (2019, p. 84), de que “[...]. A educação a partir dessas políticas está muito mais para o setor de serviços, tendo em vista, as ideias disseminadas de empreendedorismo, do ser empresário de si mesmo e a sociedade tomar o lugar da fábrica [...]”. Nesses projetos liberais, todo professor deve conhecer o capitalismo para mitigar seus efeitos.

O desafio do professor, portanto, como o de qualquer outro trabalhador, é organizar-se enquanto classe trabalhadora, entender as novas formas de extração da mais valia e criar direitos e a importância dos conhecimentos para a formação humana dos estudantes.

Nesse sentido, recorre-se a Souza (2021, p. 12), quando ressalta que “[...] o trabalho pedagógico dos professores de Biologia como resistência aos ataques à educação pública, de modo geral, consiste nessa constante indagação a respeito da ‘função’ dos nossos conteúdos na produção e na reprodução de vida no capitalismo [...]” (grifo do autor).

Metodologia da pesquisa

Esta pesquisa adota a concepção do materialismo histórico-dialético, supondo a dialética como o método que se converte num processo de movimento histórico.

Segundo (MARX, 1974, p. 130): “[...]. Apreende toda forma desenvolvida no fluxo do movimento, portanto, incluindo seu lado transitório; porque não se deixa intimidar por nada e é, por essência, crítica e revolucionária”. Nessa perspectiva, o ponto crucial da análise desse método diz respeito a uma leitura sobre as relações de produção na estrutura material da

sociedade capitalista, ou seja, a forma como o homem se organiza na produção da sua existência. Assim,

Na produção social da sua existência, os homens estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais. O conjunto destas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base concreta sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem determinadas formas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o desenvolvimento da vida social, política e intelectual em geral. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência. (MARX, 2003, p. 5).

Nessa concepção, segundo Lessa (1999 *apud* MASSON; FLACH, 2018, p. 3), “[...]. O conhecimento é um processo de aproximação da consciência ao “ser em si”, tornando ontologicamente impossível a identidade sujeito-objeto [...]” (grifo dos autores). Assim, o conhecimento não esgota o objeto, dessa forma, somente por meio das práxis é que o sujeito histórico pode acessar às categorias universais e complexas do conhecimento.

No marxismo, o conhecimento deve ser construído a partir da realidade social em uma perspectiva ontológica, pois “[...] o conhecimento científico e também o filosófico devem partir da objetividade concreta do existente que a cada vez torna-se seu objeto e desembocar no esclarecimento de sua constituição ontológica [...]”. (MARX, 1974).

Desse modo, sob a perspectiva marxista, entende-se que o homem produz historicamente e reproduz por meio dos valores de uso, no entanto, na sociedade capitalista, essa produção da vida por meio do trabalho está precarizada pelo acúmulo do capital. Nesse sentido, evidencia-se, então, que o ser humano, enquanto ser social, depende das condições materiais para a produção e reprodução da existência e que a relação dialética entre os seres humanos é construída historicamente pelos próprios humanos. Nesse sentido, Marx aponta que:

As formas econômicas sob as quais os homens produzem, consomem, trocam, são transitórias e históricas. Com novas faculdades produtivas adquiridas, os homens mudam o seu modo de produção e, com o modo de produção, mudam todas as relações econômicas, que não foram senão as relações necessárias desse modo de produção determinado. (MARX, 1982, p. 546).

Dito isso, classifica-se, esta pesquisa, como descritiva, conforme aponta Gil (2008, p. 28), para quem esse tipo de estudo tem por “[...] finalidade principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou o estabelecimento de relações entre variáveis [...]”.

Com vistas ao procedimento de coleta de informações e dados, elaborou-se como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturada, composto por questões abertas a serem

respondidas por professores do componente curricular de Biologia e coordenadores do Programa EMITI.

Foram agendados previamente os horários disponíveis para as entrevistas individuais com os participantes. Procedeu-se, então, à entrevista e ao registro das informações por meio de gravação de áudio e posterior transcrição pelo pesquisador. Todos os participantes assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, concordando em participar da pesquisa, que foi realizada no período de setembro a dezembro de 2021.

Na seleção dos sujeitos, usaram-se os seguintes critérios com prevalência de similaridade:

- 1 - Profissionais que atuam diretamente no Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI;*
- 2 - Época de implantação do EMITI em SC;*
- 3 - Residência na sede do município de Lages/SC;*
- 4 - Escolha de mais três municípios com proximidade geográfica de Lages/SC;*
- 5 - Ser voluntário na pesquisa.*

A pesquisa ocorreu em cinco escolas da rede estadual de ensino de Santa Catarina que iniciaram o programa EMITI no ano de 2018. Os critérios de seleção das Unidades Escolares nas quais a pesquisa foi realizada fundamentam-se nos seguintes itens: *Escolas onde se articula o EMITI; *A implantação do EMITI nas unidades em 2018.

Definidos os critérios, efetuou-se contato com as escolas nas quais ocorreu a pesquisa sobre o Programa EMITI, sendo elas: Escola de Educação Básica Valmir Omarques Nunes, de Bom Retiro, SC; Escola de Educação Básica Toneza Cascaes, de Orleans, SC; Escola de Educação Básica Casimiro de Abreu, de Curitibaanos, SC; Escola de Educação Básica Visconde de Caiu de Lages, SC, e Escola de Educação Básica Professor Flordoardo Cabral, de Lages, SC.

A técnica utilizada consistiu na Pesquisa de Campo. Conforme Lüdke e André (2004, p. 14), sob essa técnica, “[...] O problema é redescoberto no campo. Isto significa que se deve evitar a definição rígida e apriorística de hipóteses”. Dessa forma, “[...] em lugar disso, ele [o pesquisador] procura mergulhar na situação e a partir daí vai rever e aprimorar o problema inicial da pesquisa [...]”. Os mesmos autores também ressaltam que “[...] O pesquisador deve tentar encontrar meios para compreender o significado manifesto e latente dos comportamentos dos indivíduos, ao mesmo tempo em que procura manter sua visão objetiva do fenômeno [...]”.

No caso desta pesquisa, o pesquisador, por ser membro do corpo docente de uma das Unidades Escolares onde foi implementado o Programa EMITI, assegurou-se de conhecimento vivenciado no cotidiano das práticas pedagógicas na realidade estudada. Associada à pesquisa de campo, para a organização e sistematização dos dados, foi utilizada a Análise de Conteúdo de Bardin (2016).

A contribuição qualitativa da pesquisa serviu para reflexões e interpretações na medida em que ocorreram as inserções na realidade a campo, buscando-se cada saber, o que foi significando e determinando o processo de interação desses saberes no diálogo para a obtenção das informações.

Para a sistematização dos dados coletados, foram elaborados quadros demonstrativos com os textos transcritos da “expressão central”. Extraiu-se, dessas frases, a unidade de análise, a “palavra”, e tomou-se como técnica a “coocorrência das palavras”.

Bardin (2016, p. 11) expressa que “[...]. O método favorece a comunicação e o interesse pela compreensão por meio da palavra, das imagens, dos textos e dos discursos [...]”. Como se observa, a autora pontua a importância da interpretação e interlocução dos sujeitos pesquisados e o esforço do pesquisador para que se realize uma análise de conteúdo.

No método, ao se trazer os índices e indicadores, elegeu-se as frequentes repetições das expressões – as coocorrências das palavras dos sujeitos, pois, conforme Bardin (2016, p. 263), a “[...] análise das coocorrências parece ter utilidade para clarificar as estruturas da personalidade, as ‘preocupações latentes’ individuais ou coletivas, os estereótipos, as representações sociais e as ideologias [...]” (grifo da autora). Desse modo, a escolha da Análise de Conteúdo recaiu na técnica da “Análise das Relações” como caminho para se efetuar a análise dos dados coletados para esta pesquisa.

A percepção dos professores sobre os limites e possibilidades do EMITI

A maioria dos professores pesquisados apontou a “**pouca carga-horária**”, referindo-se ao tempo-espaço não compatível para realizar todas as atividades previstas no componente curricular de Biologia do Programa EMITI.

Outra percepção dos professores/coordenadores centrou-se na questão da falta estrutural e de recursos, pois se sentiram improvisando as condições de trabalho em espaço físico inadequado, falta de laboratórios, entre outras, como mencionam os Sujeitos: S3, S4, S5 e S7 no texto a seguir.

S3: Minha preocupação em relação à evasão escolar, pois o programa exige uma carga horária maior para os alunos, quanto aos desafios é transformar a rotina de

jovens que estavam acostumados no método tradicional e também a falta de recurso para as atividades pedagógicas.

S4: Preocupa-se com a falta de materiais necessária para que as atividades e conteúdos sejam trabalhados.

S5: Preocupa-se com a descontinuidade do programa EMITI por interferência da parte das políticas públicas de educação. Refiro-me à falta de recursos.

S7: A preocupação é com a evasão escolar, pois o programa exige uma carga horária maior para os alunos. E a falta de recurso para realização das aulas.

Depara-se, nessas falas, com algumas contradições a respeito do trabalho do professor no EMITI, quando os sujeitos pesquisados apontam a precariedade como um dos limites na prática pedagógica, por entenderem que não corresponde aos princípios da concepção de Educação Integral. Ao mesmo tempo, foram quase unânimes ao apontar como potencialidade do Programa situar o professor como mediador do processo de ensino-aprendizagem.

S1: Mediador do conhecimento. No processo de aprendizagem sobre determinado objeto o professor é o organizador da ambiência, o aluno é o sujeito do processo.

S3: Papel de mediador, inovador e colaborador no processo ensino aprendizagem.

S4: Papel de mediador, colaborador e orientador ajudando os alunos nas descobertas de aprendizagem.

*S7: Cabe ao professor motivar, orientar e **mediar** o fazer do aluno, levando-o a refletir sobre suas escolhas com responsabilidade.*

S9: Intermediar e orientar seus alunos e levá-los ao protagonismo, problematizar e instigar sua mente curiosa.

Ainda, os sujeitos investigados destacaram a rotatividade de professores que atuam no EMITI, o que acaba por interferir na integração profissional na escola e com a comunidade escolar. Percebeu-se, nas respostas, o sentimento e a preocupação com a possível descontinuidade da articulação do Programa em função da troca de governo e de mudanças nas prioridades.

Questionou-se, nessa discussão, uma das lacunas do Programa, ao revelar que os professores não se manifestaram durante as entrevistas sobre a questão da não participação referente à organização curricular. Isso posto, cabe analisar que eles são os aplicadores do Programa, o que pode reduzir as suas práticas pedagógicas, pois são apenas reprodutores no que tange ao currículo formalizado na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e formulado por Institutos privados.

Ainda, cabe destacar, na formação continuada dos profissionais, há defasagem quanto ao conhecimento teórico sobre o “currículo inovador” percebida pela rotatividade de professores. Nessa discussão, remete-se a Vasconcelos e Brito (2006, p. 157) ao tratarem sobre

a **práxis-social**, entendida, neste estudo, como sendo o trabalho do professor, o que, “[...] na terminologia marxista, designa o conjunto de relações de produção e trabalho, que constitui a estrutura social e a ação transformadora que a revolução deve exercer sobre tais relações [...]”.

A discussão ainda se afirma em Faundez e Freire (2019), para quem “[...]. O verdadeiro trabalho intelectual, em que a teoria, a prática e tudo o que se faz intelectualmente se faz com a finalidade de compreender a realidade e, se possível, transformá-la – esse é um trabalho que não se perde num jogo de ideias [...]”. Nesta pesquisa, se, de um lado, os professores vivenciam um programa formatado, por outro, observa-se que se manifestam com discursos de transformação das relações de trabalho.

Na categoria mediação, reflete-se a partir da Proposta Curricular de Santa Catarina, em cujo texto:

Concebe-se que a natureza humana não é dada de forma biológica, mas produzidas nas relações intersubjetivas, o que remete à necessidade de pensar o percurso formativo de cada novo ser da espécie, já que a humanidade é forjada social e historicamente nessas relações e, conseqüentemente, nos processos de mediação. (SANTA CATARINA, 2015, p. 33).

Corroborando o documento com a prática, na qual se manifestaram os professores como “mediadores” no processo de ensino-aprendizagem, ainda que pese estarem atuando em um programa que traz, na prática, muitas contradições. Nesse sentido, Freire (1999, p. 17) corrobora que “[...]. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe [...]”. No sentido exposto neste estudo, cabe refletir esses conceitos em Freire sobre o papel do professor enquanto mediador de valores éticos na prática pedagógica.

Quanto à análise sobre as categorias da singularidade/totalidade trazidas para esta discussão, pôde-se pontuar que, entre o universo das práticas pedagógicas dos professores e a relação destas com o universo pensado das políticas públicas de educação em nível nacional e internacional, fica subentendida a ideia da totalidade. Isso porque, o ponto de singularidade é a escola e o ponto da totalidade são as propostas da universalidade de conhecimentos focados na BNCC, documento repleto de conceitos que alavancam a ideologia neoliberal, portanto, é o que sustenta o sistema vigente.

Uma vez que, neste estudo, os professores apontaram um discurso referente às “Lacunas” do Programa EMITI, discute-se, a seguir, a categoria contradição nos seguintes pontos: manifestaram-se os mesmos de forma passiva durante a pesquisa, mostrando um exacerbado conformismo diante da proposta da política pública na qual se insere o EMITI. Constatou-se, portanto, uma contradição entre a verticalidade da proposta e as reclamações dos professores.

A prática da corresponsabilização da educação e a verticalização das políticas públicas configuram mais uma contradição quando não respeitam a diversidade cultural, étnica e social da população brasileira e que formam novas jurisprudências. Entre essa corresponsabilização, situa-se a prática da terceirização e da gestão compartilhada da educação entre o poder público e as empresas privadas, a exemplo do Instituto Ayrton Senna e do Instituto Natura junto ao EMITI.

Nessa interlocução, surgiram explicitamente os limites e as possibilidades extraídos dos resultados da pesquisa, encontrados nas respostas das questões formuladas nos instrumentos. Essas respostas geraram as figuras síntese que, no método de análise utilizado, formaram as palavras por “coocorrência”. Cita-se, como um exemplo de limite, a resposta sobre a **evasão escolar** na resposta do S3 à pergunta sobre as preocupações em relação ao Programa EMITI: “Minha preocupação [é] em relação à **evasão escolar**, pois o programa exige uma carga horária maior para os alunos [...]”.

Os demais sujeitos ainda apresentaram como limites: **evasão escolar, descontinuidade do Programa, falta de formação continuada do professor, pouca carga horária para o componente curricular de Biologia e a falta de condições estruturais**.

Ao evidenciar como **limite a descontinuidade** do Programa, destacam-se as respostas do S5, S8 e S9 à pergunta sobre preocupações em relação ao Programa EMITI:

S5: Preocupa-se com a descontinuidade do programa EMITI por interferência da parte das políticas públicas de educação. Refiro-me à falta de recursos.

S8: Alunos que moram no interior, ajudam nas tarefas da propriedade, o que dificulta a frequência em tempo integral. A preocupação é com a descontinuidade, pois não se sabe como vai ficar daqui para frente.

S9: Não ter mais o apoio do governo, ou seja, a descontinuidade do Programa.

Com relação à **pequena ou insuficiente carga horária para o componente curricular de Biologia**, cita-se a resposta do S5 à pergunta: “Quais as condições necessárias para a materialização da proposta do EMITI?”

Que as questões referentes ao EMITI, sejam vivenciadas na formação de professores. A formação continuada é fundamental. Nas questões estruturantes, que é a estrutura da escola, que dê garantias para que as atividades ocorram em local apropriado. Precisa de espaço físico, porque a escola tem muito movimento. [...] uma situação diferenciada é a valorização do profissional no sentido do seu planejamento. A gente respira planejamento. [...] acontece um movimento bem grande na escola. Mudou totalmente o foco e a forma da escola, o que os pais também percebem. [...] os pais estão contentes. Na reunião do início do ano foi fantástico ver o como os pais enxergam de forma bem positiva. [...]. É um projeto audacioso, significativo no processo do ensinar e do aprender. [...] precisaria de mais tempo, principalmente em biologia, essa área é pouca aula, duas aulas por semana é pouco tempo

precisaria umas quatro. Há tempo para a realização do planejamento individual, por área do conhecimento (PAC) e o (PIC) Planejamento Integrado Comum, então quando o professor vai para a sala de aula deve levar a impressão ao aluno em relação ao que foi planejado no PIC [...].

Ainda sobre os limites encontrados na questão “Das preocupações em relação ao Programa EMITI”, destacam-se as respostas dos sujeitos S3, S4, S5 e S7:

S3: [...] quanto aos desafios é transformar a rotina de jovens que estavam acostumados no método tradicional e também a falta de recurso para as atividades pedagógicas.

S4: Preocupa-se com a falta de materiais necessária para que as atividades e conteúdos sejam trabalhados.

S5: Preocupa-se com a descontinuidade do programa EMITI por interferência da parte das políticas públicas de educação. Refiro-me à falta de recursos.

S7: A preocupação é com a evasão escolar, pois o programa exige uma carga horária maior para os alunos. E a falta de recurso para realização das aulas.

Sobre os desafios enfrentados durante a implementação do currículo do Programa EMITI, emergiram as seguintes respostas dos S3, S4, S5 e S7.

S3: O desafio são salas muito cheias, carência de materiais e estrutura inadequada para receber melhor os alunos.

S4: O maior desafio é o espaço físico, o pátio é dividido com outros alunos.

S5: Falta de espaço físico apropriado.

S7: A rotina dos alunos é difícil de transformar e colocar o aluno como protagonista e a falta de recursos.

Convergem as respostas da questão sobre as condições necessárias para a materialização da proposta do EMITI entre os Sujeitos S2, S4, S5, S6 e S8.

S2: O problema da internet, [...] não chega tão rápido, [...] conscientizar as famílias da importância do EMITI na vida desses estudantes.

S4: O que é mais necessário é a ampliação dos espaços físicos nas escolas, termos laboratórios adequados, sala de convivência, ambiente realmente adequado para educação integral, e o aluno passar o dia todo desenvolvendo suas habilidades. Para tanto as escolas têm que ter as acomodações necessárias e espaços ampliados. Precisamos pensar cada vez mais em ampliar os espaços.

S5: Nas questões estruturantes, que é a estrutura da escola que dê garantias para que as atividades ocorram em local apropriado. Precisa de espaço físico, porque a escola tem muito movimento. [...] uma situação diferenciada é a valorização do profissional no sentido do seu planejamento. A gente respira planejamento. [...] acontece um movimento bem grande na escola.

S6: Investimento é a palavra-chave. Falta estrutura física e materiais pedagógicos, vontade dos professores e melhorar o material de orientação aos profissionais.

S8: *A parte estrutural é um desafio grande, precisa melhorar em muitas coisas. Exemplos: banheiros, salas.*

Sobre as possibilidades, os sujeitos apresentaram, ainda, os seguintes resultados: a formação integral, o desenvolvimento de competências e habilidades e a vivência na escola.

Segue-se o texto relatando a resposta à questão “O que é currículo?”

[Para S2]: *Currículo é o caminho, onde queremos trilhar com o estudante, a escola teve por muito tempo currículo disciplinar. [...] com as disciplinas foram escolhidas o que trabalhar, [...] sem trabalhar o estudante como um todo [...]. É o caminho que o aluno vai percorrer, mas precisa ser um currículo integrado que é o caso do EMITI. As disciplinas conversam um currículo que leva em consideração o ser humano como um todo a formação humana integral [...].*

Explicitando, também, sobre as possibilidades, o S9 respondeu, na questão “O que é Currículo?”, o seguinte: *“Currículo é considerado o que o aluno aprende no processo de escolaridade, além dos conteúdos que ele precisa dominar para desenvolver competências para o mercado de trabalho”*.

Na questão percepções dos professores de Biologia sobre as possibilidades oferecidas pelo Programa EMITI, situam-se as respostas dos Sujeitos S4 e S5.

Pondera o S4 que se trata de um “[...] *programa novo, existem muitas possibilidades de aprendizagens além dos conteúdos através do núcleo articulador, projeto de pesquisa e estudos orientados, desenvolvimento de **competências e habilidades***”. Já o S5 destaca que “[...] *em relação ao aprendizado do aluno, é estar aqui e ter uma formação integral no desenvolvimento de suas **competências e habilidades***”.

Concluiu-se que esta pesquisa “ouviu” os sujeitos em um espaço-tempo circunstancial, o que vale afirmar que os resultados analisados são demarcados por um tempo, ou seja, que o tema continuará aberto a novos estudos.

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo compreender as percepções de professores de Biologia e de coordenadores do EMITI quanto aos desafios e às possibilidades desse Programa. A pesquisa se propôs a ouvir, interpretar e descrever sobre a interlocução entre o pesquisador e a realidade dos sujeitos.

Nessa interlocução, surgiram, explicitamente, os limites e as possibilidades. Apontou-se como limites a evasão escolar, a descontinuidade do Programa, a falta de formação continuada do professor, o pouco tempo para trabalhar o componente curricular de Biologia e

a falta de condições estruturais. Nas possibilidades, apresentaram-se a formação integral, o desenvolvimento de competências e habilidades e a vivência na escola.

Cabe ressaltar que a profissão de professor nesse contexto passa por readequações e aquisição de novas formas de uso das ferramentas tecnológicas e estratégias de ensino, sendo que, para essas atividades, a utilização da carga horária se amplia para o trabalho virtual, como é a situação de ser professor de Biologia nas escolas da Rede Pública de Ensino.

A discussão dos resultados está ancorada nas percepções dos professores de Biologia/coordenadores quando apontam que o EMITI é um Programa voltado ao ensino Médio, portanto com lacunas, sendo, uma delas, a não participação desses sujeitos, que se sentem apenas executores de um currículo formal.

Ao concluir este estudo, pôde-se levantar alguns questionamentos que poderão nortear o aprofundamento e/ou a amplitude de novas pesquisas sobre o tema.

O EMITI, como Programa de Educação para o Ensino Médio desenvolvido pelo MEC, se constitui na real formação integral do jovem estudante do século 21? Em que medida e proporção foram avaliados os resultados na sua aplicação na escola pública? O Programa é mais um entre tantos que atendem ao alinhamento a padrões internacionais de avaliação da educação no Brasil? É, o EMITI, mais um Programa articulado em parceria e corresponsabilização entre os setores públicos e privado na educação? Quais os programas de formação acadêmica e de formação continuada que contemplam a prática pedagógica do EMITI?

Frente a esses questionamentos, este estudo poderá ser indicado para pesquisadores da Educação do componente curricular de Biologia, nas áreas das Ciências Naturais, do meio acadêmico e congêneres. Cabe, ainda, o registro de que a Educação deve ser espaço de diversidade de ideias, portanto, não sujeito ao engessamento por parte das Leis ou Currículos que visem limitar a autonomia intelectual dos professores e estudantes.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Referências

ARAÚJO, R. M. de L. As referências da pedagogia das competências. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 497-524, jul. /dez. 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BIANCHETTI, L. **Da chave de fenda ao laptop**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução N° 2, de 30 de janeiro 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 de janeiro de 2012, Seção 1, p. 20.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as **diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, Diário Oficial da União, de 23 de dezembro de 1996, p. 27833.

DELORS, Jacques e outros. **Educação: um tesouro a descobrir**. 5. ed. São Paulo: Cortez: Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2001.

FAUNDEZ, A.; FREIRE, P. **Por uma pedagogia da pergunta**. Revisão técnica e tradução do texto de Antônio Faundez, Heitor Ferreira da Costa. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 11. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999. 165 p.

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

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **A Filosofia explica Bolsonaro**. São Paulo: Leya, 2019. 176 p.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

KRASILCHIK, M. Reformas e realidade o caso do ensino das ciências. **Revista Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 85-93, mar. 2000.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 8. reimp. São Paulo: EPU, 2004.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MARX, K. **O Capital. Livro 1 (volume 1)**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1974.

MARX, K. **Para a crítica da economia política: salário, preço e lucro – o rendimento das fontes**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Coleção Os economistas).

MASSON, G.; FLACH, S de F. O materialismo histórico-dialético nas pesquisas em políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos e Epistemológicos em Política Educativa**, [S. l.], v. 3, p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12384>. Acesso em: 10 ago. 2022.

MESZÁROS, I, **A Educação para além do capital**. 2. ed. Tradução de Isa Tavares. São Paulo: Boitempo, 2008.

SACRISTÁN, G. **O que significa o currículo**: Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre: Penso Editora, 2013.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Educação Integral em tempo integral. **Um fio, um retalho, uma colcha**: práticas de gestores inovadores. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017o.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Projetos em ação**: saberes e fazeres do EMITI. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017p.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Caminhos para a educação integral**: saberes e fazeres docentes na constituição de um currículo integrado. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017b.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Princípios de educação integral**. Caderno 2. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017a.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Metodologias integradoras**. Caderno 3. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017c.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Avaliação da aprendizagem**. Caderno 4. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017d.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Núcleo articulador**. Caderno 5. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017e.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Linguagens**. Caderno 6. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017f.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Ciências Humanas**. Caderno 7. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017g.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Ciências da Natureza**. Caderno 8. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017h.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Matemática**. Caderno 9. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017i.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Gestão escolar**: semana de integração. Caderno 10. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017j.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Gestão escolar**: núcleo articulador. Caderno 11. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017l.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Apoio à gestão pedagógica**. Caderno 12. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017m.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. Ensino médio integral em tempo integral. **Acompanhamento e formação de equipes escolares**: recomendações para coordenadores regionais. Caderno 13. Florianópolis: SED/Instituto Ayrton Senna, 2017n.

SANTA CATARINA. Secretaria de Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: IOESC, 2015.

SASSERON, L. H. Ensino de Ciência por Investigação e o desenvolvimento de práticas: uma mirada para a Base Comum Curricular. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, [S. l.], v. 18, n. 3, p. 1061-1085, set./dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/rbpec/article/view/4833>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática**. 6. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

SILVA, M. R. da. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e-214130, p. 1, 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698214130>.

SILVA, M. R. da. Currículo, ensino médio e BNCC: um cenário de disputas. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 9, n. 17, p. 367-379, jul./ dez. 2015. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/586>. Acesso em: 22 out. 2021.

SOUZA, R. D. de. O trabalho dos professores de Biologia: a teorização a partir das contribuições dos pesquisadores da área de ensino de Ciências e Biologia. **Ciências e Educação**, Bauru, SP, v. 27, e-21054, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ciedu/a/L9MHprvkfR7XtC79bNfmbCG/>. Acesso em: 22 out. 2021.

VASCONCELOS, M. L. M.; BRITO R. H. P. de. **Conceitos de educação em Paulo Freire**. São Paulo: Vozes, 2006.