

NOVO ENSINO MÉDIO CATARINENSE: DESAFIOS VIVENCIADOS PELOS PROFESSORES E GESTORES

 <https://doi.org/10.56238/arev6n3-181>

Data de submissão: 15/10/2024

Data de publicação: 15/11/2024

Almir Paulo dos Santos

Doutor em Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul

Moises Marques Prsybyciem

Doutor em Ensino de Ciência e Tecnologia
Universidade Federal da Fronteira Sul

Antonio Valmor de Campos

Doutor em Geografia
Universidade Federal da Fronteira Sul

Jane Acordi de Campos

Mestre em Educação
Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina

Brenda Carolina Brugnera

Mestranda em Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul

Emily dos Santos

Mestranda em Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul

Gabriela Carla Sychocki

Mestranda em Educação
Universidade Federal da Fronteira Sul

RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os desafios vivenciados pelos professores e gestores da rede estadual de educação básica de Santa Catarina em relação à implementação do Novo Ensino Médio. A metodologia utilizada teve abordagem qualitativa e exploratória. O estudo englobou nove professores e três gestores escolares do estado de Santa Catarina que participaram, em “escolas piloto”, dessa implementação. Para coleta de dados, foi utilizada uma entrevista semiestruturada. Os resultados evidenciados são desafiadores, dentre eles destaca-se a falta de diálogo entre as instâncias educacionais, a falta de estrutura escolar e investimentos básicos para o desenvolvimento do ensino integral, a falta de material didático e de planejamento coletivo nas áreas de conhecimento, bem como de processos de formação continuada. Esses resultados podem contribuir para estimular uma participação ativa e democrática da comunidade escolar nos processos de tomada de decisão, diminuindo a distância entre os discursos e a realidade vivenciada pelos profissionais da educação.

Palavras-chave: Educação, Novo Ensino Médio, Reformas educacionais, Gerencialismo.

1 INTRODUÇÃO

O Ensino Médio (EM) no Brasil consiste na última etapa da Educação Básica e foi, historicamente, palco de disputas em relação a suas definições, finalidades e bases curriculares formativas. Uma dessas disputas, fortemente debatida entre a realidade da juventude brasileira, é o trabalho, sempre como argumento presente nas reformas do EM, por ser esse parte integrante da identidade dos jovens no Brasil (Ferreira; Ramos, 2018; Costa; Silva, 2019; Silva, 2023; Lima; Zanelatto, 2023; Santos, 2023).

Assim, o EM possui algumas características localizadas, principalmente na última década do século XX e os anos iniciais do século XXI, tornando-se um palco de narrativas e disputas, entre os interesses mercadológico e uma formação generalizada. Para Ribeiro, Bonamino e Martinic (2020), a regulação institucional se utiliza de um conjunto de mecanismo de orientação, interpretação e controle, implementando os novos interesses e demandas do mercado. Isto é visível ao longo da constituição do EM.

A atual reforma educacional do EM, Lei nº 13.415/2017, constitui uma mudança em relação ao tempo mínimo dos alunos na escola e à organização curricular (formação comum e os itinerários formativos). O denominado Novo Ensino Médio (NEM), é uma proposta polêmica e controversa, implementada de maneira rápida e sem uma ampla discussão com a sociedade.

O NEM foi sendo implementado a partir de 2022 nas redes estaduais de educação, após um período de intensos debates e ajustes nas redes de ensino, cumprindo as novas orientações e normatizações. Em Santa Catarina a discussão iniciou em 2018 e implementado em 2022, com a constituição de cinco cadernos, indicando orientações curriculares sobre o NEM. Primeiramente a reforma do NEM foi implementada em 120 escolas-pilotos da rede estadual catarinense, com envolvimento de entidades ligadas ao comércio e a indústria, escolas técnicas e pouco envolvimento das instâncias educacionais, principalmente professores e gestores. Para Ball (2005), as reformas educacionais são sempre construídas num ambiente de instabilidade política, vinculado a um discurso de performatividade.

Nesse sentido, é fundamental compreender as concepções de professores e de gestores em relação à implementação do NEM catarinense, buscando estimular reflexões desse processo e diminuir as distâncias dos discursos presentes nos documentos sobre o NEM e a realidade vivenciada pelos profissionais da educação no contexto escolar e comunitário.

Portanto, o presente texto objetiva analisar os desafios vivenciados pelos professores e de gestores da rede estadual de educação básica de Santa Catarina em relação à implementação do NEM. A metodologia foi a qualitativa, com entrevistas semiestruturadas. A delimitação do campo de

investigação foram nove professores e três gestores e diferentes áreas de formação e atuação. A escolha dos entrevistados deu-se por suas atuações na implementação do NEM, sendo alguns de uma unidade escolar que fez parte do “projeto piloto” do governo catarinense, para implementação do NEM na região oeste. Os demais, de uma unidade que teve a implementação a partir da experiência das “escolas piloto”, localizada na região sul catarinense. Este texto foi organizado em quatro seções: i) Reforma do NEM: contribuições para o debate teórico; ii) o NEM no Estado de Santa Catarina; iii) os caminhos metodológicos; e, iv) a análise das entrevistas semiestruturadas e os resultados evidenciados.

2 REFORMA DO NEM: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE TEÓRICO

Temos vivenciado tempos de instabilidade política e econômica em nosso país, e ações tem sido tomadas de maneira rápida, sem uma ampla discussão com os diversos segmentos educacional e social. A reforma do NEM foi uma dessas ações, instituída por meio da Lei nº 13.415/2017, sem muito debate entre as diversas instâncias educacional, principalmente com os professores e gestores escolares.

Geralmente, as reformas na educação são produzidas num contexto grave de crise econômica, social e política, acarretando um cenário de um crescente desemprego, informalidade e precarização do trabalho. Esse discurso fortalece o argumento da necessidade de reformas na educação, justificando aproximar as demandas do mercado. Lima e Zanelatto (2023) explicitam que o NEM se alinhou a formar futuros trabalhadores conectados ao mundo incerto do trabalho a uma formação educacional técnica profissional.

A reforma do NEM ocorreu por meio da Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, assinada pela Presidência da República, que se transforma na Lei nº. 13.415/2017, acarretando mudanças significativas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e na constituição curricular nacional da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Conforme Lima e Zanelatto (2016), as alterações no EM brasileiro possuem implicações neoliberais, atendendo diretamente aos interesses de setores dominantes do mercado educacional, articuladas com a reforma trabalhista (Lei 13.467/2017), o teto de gastos (EC95/2016), a terceirização para atividades fins (Lei 13.429/2017) e a reforma da previdência (EC103/2019). Dessa maneira, consistem em um conjunto de medidas legais que se configuram em novas formas de regular o mundo do trabalho e o currículo educacional.

Os elementos centrais que configuram o NEM estão relacionados à aumento da carga horária, à flexibilização curricular, enaltecendo a possibilidade de os estudantes fazerem escolhas por diferentes itinerários formativos e reduzindo componentes curriculares obrigatórios. Costa e Silva (2019)

explicitam que o governo brasileiro reorganizou a agenda educacional, para referenciar a uma nova lógica de mercado, ressurgindo a figuração do professor com notório saber e substituindo a educação pela aprendizagem por competências, o que desabilita a formação geral e profissional dos estudantes.

Com a interrupção democrática e a ascensão de Michel Temer à presidência da república, no ano de 2016, restringiu direitos duramente conquistados, reafirmando a hegemonia do mercado, em perdas das políticas sociais. Assim, o retrocesso democrático “a uma excepcionalidade fascista, tal qual o modo como se deu o afastamento de Dilma Rousseff em 2016 e levou Michel Temer a uma agenda neoliberal” (Costa; Silva, 2019, p. 6).

O NEM se insere num processo amplo de reforma empresarial da educação, orientada diretamente pelo neoliberalismo, que se caracteriza por fazer cumprir metas de padronização da educação no seguinte formato: a) ter um currículo de conhecimentos direcionado à matemática, à leitura e às áreas das ciências da natureza, articulados com as avaliações em larga escala; b) avaliações padronizadas e bons resultados nos testes; e c) o ensino voltado às inovações do mundo do trabalho, com princípio do livre mercado, individualista e privatista. “As performances de indivíduos ou organizações servem como medidas de produtividade ou resultado, demonstrações uma certa ‘qualidade’” (Ball, 2012, p. 37).

A reforma do NEM no Brasil foi resultado de um debate pelo “Movimento pela Base”, iniciado em 2013, com a presença de setores empresariais da educação, conectados à rede privada da educação. O argumento utilizado referente à reforma do NEM não corresponde às esperanças dos jovens, sobretudo em relação à inserção ao mercado profissional de trabalho. Para Costa e Silva (2019, p. 4), as “reformas como as da área educacional, representam muito mais ameaças do que reconstrução e avanços no que tange à qualidade social da educação”. Além disso, acenam para o mecanismo da privatização da educação e do controle do mercado.

O currículo sofreu mudanças significativas no NEM, com carga horária composta em 60%, pela BNCC e 40%, com o aumento da carga horária anual de 800 para 1.400 horas, organizadas por itinerários formativos: Linguagem e suas Tecnologias; Ciência da Natureza e suas Tecnologias; Ciências Humanas e Sociais; Matemática e suas Tecnologia; e Formação Técnica e Profissional (Brasil, 2017). A alteração da histórica organização curricular pelos itinerários formativos específicos, sem obrigatoriedades da área de ciências sociais e humanas, com ênfase em cinco áreas do conhecimento, atende as demandas do mercado de trabalho de forma utilitaristas, excluindo a formação para cidadania (Costa; Silva, 2019).

Os itinerários formativos são disciplinas, oficinas, projetos, dentre outros, expressos no currículo do NEM que o estudante poderá escolher. No entanto, na prática, em diferentes sistemas de

ensino, as ofertas são feitas pela gestão administrativa, o que implica desigualdades entre as diferentes instituições de ensino. Lima e Zanelatto (2023) explicitam que nas cidades pequenas ou médias, as ofertas são restritas, cerceando as possibilidades de escolhas dos itinerários.

Seguindo a mesma argumentação, Costa e Silva (2019) apontam que a flexibilização curricular não possibilita escolhas do itinerário formativo. É um artifício dos reformadores para estreitar a formação da juventude e permitir os standards para a criação de mercados no EM.

As políticas de reformas da educação, utilizadas por grupos privatistas, têm a intenção de promoção a suposta qualidade na educação, enquanto argumento imperativo para o desenvolvimento da educação nacional e a competitividade internacional. Para Costa e Silva (2019), esse enunciado esconde a real escopo dos reformadores, pois concentram o discurso da qualidade, quando, na verdade, a reforma possui como prioridade aprovar ao incerto mercado e a suas fases, como induzir aos países a aceitarem políticas globais de privatização da escola pública.

Essa privatização tecnicista nos dias atuais se apresenta no formato teórico da “responsabilização, meritocrática e gerencialista, onde se propõe a mesma racionalidade técnica de antes na forma de standards” (Freitas, 2018, p. 383), ou seja, um gerencialismo técnico profissional e educacional, com foco na força do trabalho a partir da escola.

O NEM vem sendo implementado a partir do ano de 2022 nas redes estaduais de educação (Santa Catarina), sendo reestruturado por um período de cinco anos de debates e ajustes, seguiu as novas orientações e normatizações nas redes de ensino, iniciadas no Governo de Raimundo Colombo (2011-2018), integralizada e implantada, durante a gestão de Carlos Moisés (2019-2022), que deu origem a criação de cinco cadernos temáticos analisados na sequência.

3 O NEM NO ESTADO DE SANTA CATARINA

A abordagem inicial contextualiza as políticas de transição dos governos catarinenses durante a formulação de políticas para o NEM. A reforma do NEM deu seus primeiros passos no segundo mandato do Governador Raimundo Colombo (PSD), orquestrada pelo secretário de educação Eduardo Deschamps (2012 a 2018). Conforme Lima e Zanelatto (2023), Deschamps foi integrante do Conselho Nacional de Educação CNE (2016-2020), desempenhando a Presidência do Conselho Pleno e um papel importante nas comissões do Sistema Nacional de Educação, do Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018). O foco principal em seus discursos era a retorno dos princípios da pedagógica das competências.

Ramos e Paranhos (2022), ao abordarem a contra reforma do Ensino Médio, esclarecem que a burguesia brasileira, associada ao capital internacional, busca estruturar a educação para a classe

trabalhadora aos interesses da produção e do lucro, fundamentada por uma pedagogia das competências, com um currículo focalizado no desempenho e na conduta, reiterando a hegemonia do modelo educacional voltado para o mercado.

Com a mudança de governador em 2019, assume a secretaria de educação Natalino Uggioni (2019), implementando o NEM em 120 escolas-piloto da rede estadual catarinense, abrangendo “gestores das coordenadorias de educação e profissionais que atuavam nessas escolas” (Dantas; Pereira, 2022, p. 297).

O estado de Santa Catarina, por meio do Programa de Apoio ao NEM (Portaria MEC nº 649/2018), assumiu o desafio de implementar o NEM o maior número de escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino até o ano de 2022. Esse processo gradativo (1º anos - 2020, 1º e 2º anos - 2021 e 1, 2º e 3 anos - 2023) teve início em 2020, com a implementação de 120 escolas piloto (concordância de participação). A Figura 1 mostra as escolas piloto e as 36 Coordenadorias Regionais de Educação (CRE) no estado de Santa Catarina.

Figura 1: Escolas pilotos do NEM e a sua distribuição nas CRE



Fonte: Santa Catarina (2022, p. 22).

As escolas piloto representavam 16, 71% do total de escolas de ensino médio da rede estadual (718 escolas). Observa-se, a adesão das escolas nas CRE de Laguna (17 escolas) e Itapiranga (10 escolas). Já nas CRE de Itajaí (7 escolas), São Lourenço do Oeste (7 escolas), Xanxerê (7 escolas), Caçador (6 escolas), Joaçaba (5 escolas) e Jaraguá do Sul (5 escolas), a adesão fica em uma faixa de cinco e sete escolas. O número de adesão das escolas nas demais CRE fica abaixo de cinco unidades.

Em relação as coordenadorias de São Bento do Sul, Ituporanga e Braço do Norte, não houve escolas piloto que aderiram ao NEM. A CRE de São Bento do Sul, abrange três municípios, a de

Ituporanga, nove municípios e a de Braço do Norte, sete municípios. Não foi possível apontar as razões das escolas não aderirem, em 2018, o programa de implementação do NEM.

De acordo com o caderno de orientações para a implementação do Novo Ensino Médio (2022), as escolas piloto que aderiram ao programa de implementação do NEM receberam apoio financeiro em três parcelas. A primeira parcela foi paga em dezembro de 2018 (20% do valor total do recurso) no momento da adesão. Já as parcelas dois em julho de 2020 (40%) e três em dezembro de 2020 (40%).

Assim, com as 120 escolas piloto teve início uma nova organização curricular (formação comum e os itinerários formativos) e a ampliação da carga horária dos alunos na escola. A partir de 2022, a maioria das escolas de ensino médio da Rede Estadual de Ensino passaram a ofertar o NEM. As referidas escolas tornam-se pontos de apoio para as demais escolas, seguindo a organização dos cinco cadernos orientadores.

O caderno 1 aborda as disposições gerais sobre o Novo Ensino Médio em Santa Catarina. Seu conteúdo trata do percurso formativo na Educação Básica, dos marcos legais, da diversidade como princípio formativo, do diagnóstico referente à evasão e especificidades do sujeito e à parte flexível do itinerário formativo. Lima e Zanelatto (2023) esclarecem que esse caderno apresenta contradições no que se refere às disposições gerais sobre a formação profissional. O documento sinaliza uma formação unilateral e politécnica, com foco ao mercado de trabalho em seu currículo educativo, contradizendo, assim, os princípios gerais da reforma do Ensino Médio, que explicitam um currículo flexível, centrado na individualidade e subjetividade dos sujeitos.

A formação geral na educação é o que expressa o caderno 2 da reforma do NEM. Esse caderno trata das áreas de Matemática, Ciências Humanas e Sociais Aplicada, Linguagens e Ciências da Natureza e suas Tecnologias. O documento mostra a Formação Geral Básica, que expressa um currículo, muito próximo aos interesses mercadológicos e ao mundo do trabalho. Sinaliza um currículo fundamentado nas “competências, com concepção curricular restrita e fortemente articulada a avaliação de tipo padronizada” (Costa; Silva, 2019, p. 10).

O portfólio de trilhas de aprofundamento representa o caderno 3, que é uma condição para as escolas da rede e suas conexões com os componentes. Já o caderno 4, denominado Portfólio dos(as) Educadores(as), foi pensado com o conhecimento dos profissionais e educadores das 120 “escolas piloto” do NEM. Por fim, o caderno 5 aborda as trilhas de aprofundamento da educação profissional e tecnológica, que se estruturam em eixos fundamentados pelas demandas do mercado. Para Lima e Zanelatto (2023), o itinerário da formação técnica e profissional elaborado para o NEM catarinense procura incentivar as vivências e práticas do trabalho no interior do setor produtivo por meio de estágios ou parcerias com empresas.

Os cadernos se fundamentam no empreendedorismo, como estratégia de formação para os estudantes do NEM. É um percurso formativo que focaliza as áreas produtivas, com foco na persistência e na individualização da lógica meritocrática, conectando os aspectos formativos aos do mundo do trabalho, adaptando, dessa forma, o estudante para a dimensão profissional mercadológica, desenvolvendo habilidades técnicas e comportamentais a serviço dos ideais mercadológicos.

Durante a implementação das políticas de reforma do NEM catarinense, a comissão elaborou os cadernos de orientações, produzindo a “Web Série Novo Ensino Médio”, com seis vídeos, contendo orientações sobre os cadernos para as instituições educacionais, alinhadas ao discurso oficial do Ministério da Educação (MEC). Silva, Martini e Possamai (2021), ao analisarem os vídeos, afirmam que se constituem em uma espécie de publicidade para satisfazer os estudantes e a comunidade da relevância da reforma, sem nenhuma perspectiva de diálogo com a comunidade escolar.

São políticas de reformas educacionais formuladas pelo poder central que influenciam os diversos contextos da educação escolar, propondo reformas. “Sonega-se, portanto, o direito sobre os impactos da reforma sobre sua formação, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia intelectual e moral, a capacidade de análise e de reflexão crítica” (Silva, Martini, Passamai, 2021, p. 68). Assim, a comunidade escolar pouco participa da formulação dessas políticas de reforma que chegam até a escola para serem inseridos no currículo de cada componente.

Peregrino e Prata (2023) explicitam que a reforma do NEM chega sem ter sido fruto de debate com a sociedade e na esteira de um golpe parlamentar, em um governo eleito democraticamente, colocando em seu lugar um projeto elitista e impopular à reforma do NEM. A invisibilidade e o silenciamento focalizam uma sociedade vulnerável, para inserir um NEM formativo para a força de trabalho do mercado.

Configura-se a consolidação do currículo e inviabiliza-se a formação integral e orgânica dos jovens, afastando-lhes o direito a uma sólida formação básica, indicando, a forte influência empresarial, não somente na formação dos jovens catarinenses, mas também sobre o próprio trabalho docente para esse novo ciclo do NEM.

É perceptível, no Brasil, o descrédito ao currículo da educação pública, que se justifica sempre pelo modelo empresarial, como componente principal de gerencial a escola, seguindo por avaliações em larga escala, conduzindo a ação educativa e pedagógica aos padrões privados. Freita (2018), explicita que a escola como uma empresa, fornece um currículo de menos qualidade a grande maioria dos estudantes, enquanto a de maior desempenho para as classes mais privilegiadas. Essa perspectiva da reforma do NEM já está em andamento nos currículos escolares, portanto, a voz dos profissionais

da educação torna-se um dos elementos fundamentais para analisar os diversos contextos de sua implementação e aplicação prática no contexto dos componentes curriculares catarinenses. sequência.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Trata-se de um estudo com uma abordagem qualitativa e exploratória, do qual participaram 12 profissionais da educação, sendo 9 professores de distintas áreas do conhecimento e 3 gestores. Os participantes foram selecionados pelo critério de conveniência, isso é, pela atuação na implementação do NEM em unidades escolares do “projeto piloto” do governo nas regiões oeste e sul catarinense (Brasil). Os participantes são de diferentes regiões, tentando contemplar uma maior diversidade nos diagnósticos.

Para a coleta de dados, utilizou-se como instrumento um roteiro de entrevista semiestruturada. Conforme Lüdke e André (1986), as entrevistas semiestruturadas podem se constituir em uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, complementando as informações obtidas por outras técnicas e/ou desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

Todos os entrevistados participaram de forma livre e esclarecida, atendendo aos procedimentos éticos adequados para uma pesquisa envolvendo seres humanos. Esse trabalho está vinculado ao grupo de estudo e pesquisa educação e democracia da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus Erechim. Com objetivo de preservar o anonimato dos participantes, os nomes dos professores foram trocados pela letra P e dos gestores, pela letra G. Os números correspondem à identificação de cada participante, conforme demonstra o Quadro 1.

Quadro 1: Caracterização dos participantes do estudo.

Participante	Tempo de atuação	Formação	Área de conhecimento/atuação
P1	10 anos	Ciências Biológicas	Ciências de Natureza e suas Tecnologias
P2	13 anos	Matemática	Matemática e suas Tecnologias
P3	8 anos	Artes	Linguagens e suas Tecnologias
P4	12 anos	Português/Inglês	Linguagens e suas Tecnologias
P5	9 anos	História	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
P6	6 anos	Ciências Sociais	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
P7	9 anos	Geografia	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
P8	15 anos	Filosofia	Ciências Humanas e Sociais Aplicadas
P9	8 anos	Química	Ciências de Natureza e suas Tecnologias
G1	5 anos	Gestor/a	Gestor escolar
G2	6 anos	Gestor/a	Gestor escolar
G3	6 anos	Gestor/a	Gestor escolar

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

A entrevista semiestruturada ocorreu em outubro de 2023, de forma online com duração de, aproximadamente, 40 minutos, sendo composta pelas seguintes questões: a) Formação e tempo de trabalho na escola; b) Área de atuação para o NEM; c) Como foi a implementação do NEM em sua escola; d) Quais os desafios encontrados; e, e) Que perspectivas você visualiza para os próximos anos com esse currículo do NEM.

As entrevistas foram transcritas e os dados analisados por meio da análise de conteúdo, composta de três fases: i) a pré-análise; ii) a exploração do material; e, iii) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação (Bardin, 2026). Desse processo, surgiram três categorias de análise: i) implementação do NEM no contexto escolar; ii) desafios enfrentados no contexto escolar do NEM; e, iii) perspectivas para a continuidade do NEM para o currículo escolar. A seguir, apresenta-se nos resultados e discussões as três categorias de análise.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

5.1 IMPLEMENTAÇÃO DO NEM NO CONTEXTO ESCOLAR

Esse tópico buscou investigar as compreensões dos professores e gestores referentes à implementação do NEM em diferentes espaços escolares, com profissionais de educação de áreas diversas e que participaram da implementação das escolas piloto no estado catarinense.

Assim, no que se refere às respostas a questão: “Como foi a implementação do NEM em sua escola?”, observou-se que todos os professores entendem que não houve uma discussão ampla com a sociedade: “a reforma foi feita a toque de caixa, sem discussão com a sociedade e deixou muitas dúvidas que não foram respondidas, correndo o risco desse novo formato ficar completamente engessado” (P1, 2023). Conforme P4 (2023), nas “escolas piloto há, além da falta de orientação, uma dificuldade enorme para o planejamento - o que de fato não integra áreas, trilhas e eletivas”.

Verifica-se pelas respostas dos participantes que não houve um diálogo mais próximo com a sociedade e com as próprias escolas. Essa falta de debate e orientação pode ter prejudicado o planejamento e a articulação entre as trilhas de aprofundamento, os eixos estruturantes e os componentes curriculares eletivos. Para Peregrino e Prata (2023), a reforma do NEM, chega sem ter sido fruto de debate com a sociedade e na esteira de um golpe parlamentar.

Nos relatos, os professores explicitam que “há muita diferença, entre a propaganda do governo e a realidade, não somente entre as escolas piloto, como nas demais, pois na verdade elas não foram ouvidas (P3, 2023)”. A implementação “foi de forma autoritária, nenhum dos segmentos da escola foram consultados. Os alunos não tinham escolhas nos itinerários os quais foram organizados e escolhidos pela direção ou secretaria de educação do Estado” (G2, 2023). Para o gestor (G1, 2023),

“as escolas receberam poucas orientações e cada uma adequou de forma diferente”, o que vai ao encontro das reflexões de Ribeiro, Bonamino e Martinc (2020, p. 701), quando apontam que “a regulação é realizada por processos, atores e contextos de ação, por vezes contraditórios, que entrecruzam níveis macro e micro, e englobam negociações, transações e arranjos institucionais”.

Essa regulação fica explícita nos relatos, pois não houve possibilidade de participação na reforma, muito menos na escolha. É um currículo “totalmente inviável com a prática pedagógica de qualquer escola. Quem pensou neste projeto jamais teve conhecimento do dia a dia de uma escola pública” (P7, 2023). Observa-se, aqui, um distanciamento na constituição da política de reforma do NEM, entre a Secretaria Estadual de Educação do Estado e as Instituições escolares.

A implementação do NEM no contexto escolar “teve pouca orientação e cada um adequou-se de forma diferente” (P2, 2023). Para P6 (2023) “a escolas tem uma dificuldade enorme no planejamento, nas áreas do conhecimento, trilhas e eletivas”. Silva, Krawczyk e Calçada (2023), em suas pesquisas referentes à implementação do NEM em diferentes redes estaduais de ensino, evidenciaram um potencial de mudanças da escola média, podendo

inferir uma grave dificuldade referente a desigualdade educacional e social de nosso país. A regulação ocorre pela coordenação dos sistemas de ensino como forma de governança.

Pela análise, compreende-se os conflitos e tensões vivenciados na implementação na concepção de professores e gestores. Observa-se claramente um distanciamento entre os discursos presentes nos documentos oficiais e a realidade vivenciada pelos profissionais da educação no contexto escolar.

Esse distanciamento pode estar ocorrendo pela falta de participação da sociedade, das escolas, de estudantes, de gestores e de professores de maneira efetiva e democrática no procedimento adotado para a implementação do NEM. A escola e seus profissionais de educação realizam um esforço intenso, na tentativa de amenizar as controvérsias e dificuldades durante o processo. São inúmeros desafios que a educação escolar enfrenta, na tentativa de fortalecer o interesse dos alunos, o engajamento, o protagonismo, a permanência e a aprendizagem.

5.2 DESAFIOS ENFRENTADOS NO CONTEXTO ESCOLAR DO NEM

A respeito ao percurso pouco democrático da reforma curricular do NEM em sua implementação, considerando-se a baixa participação dos estabelecimentos de ensino, dos estudantes e dos profissionais da educação no processo de tomada de decisão, observa-se que no contexto escolar os desafios profissionais e pedagógicos são inúmeros.

Denota-se um currículo engessado, que chega ao espaço escolar e produz um esfacelamento na organização das práticas educacionais. Em um dos relatos, um dos gestores expressa que teve muita

“dificuldade na implementação, principalmente em manter os alunos no tempo integral interessados e uma desistência em massa de alunos noturno” (G1, 2023). Para o professor P5 (2023): “Os desafios enfrentados na escola pelo novo ensino médio envolvem a não formação específica dos professores para atuar nesse modelo, falta de material didático e estrutura adequada”. Tais desafios vão ao encontro das reflexões elencadas na pesquisa de Silva, Pasqualli e Spessatto (2023), com professores do 1º ano do Ensino Médio de uma escola estadual gaúcha. Os resultados dessa pesquisa apontam, também, para falta de material didático e pouca formação específica para o NEM.

As trilhas de conhecimento geraram discussões na implementação do NEM catarinense. Segundo relato de um professor em sua escola, “o estudante escolhe a trilha do 1º semestre, mas não pode escolher as eletivas e nem a trilha do 2º semestre, inclusive a turma toda precisa fazer o mesmo percurso” (P8, 2023). Para Francisco, Uggioni e Madeira (2023), a implementação do NEM, a partir dos itinerários formativos e o protagonismo juvenil, não garantiu a diminuição da evasão escolar nem um ensino mais atrativo. Fatores extraescolares, como a necessidade financeiras e a demanda por trabalho no reforço econômico familiar, têm afetado diretamente a questão da evasão escolar.

O discurso de que a reforma do NEM poderia contribuir com a continuidade do estudante no contexto escolar e a diminuição da evasão, não se confirmou com a implementação do NEM. Em outro relato o entrevistado (P8, 2023) explicita que “a realidade apresentada pelo projeto não condiz com a realidade das escolas”. Para todos os gestores e professores, não há momento de planejamento coletivo, o que fica evidente nas respostas: “não existe nas escolas, momentos de planejamento coletivo, impedindo o desenvolvimento adequado e integrado das aulas” (G1, 2023). Ressalta-se que esse não é um desafio exclusivo da implementação do NEM, pois são poucos os momentos de planejamento de maneira coletiva.

Para P5 (2023), “iniciaram sem planejamento, sem discussão e cada professor foi fazendo do seu jeito. Vejo escolas onde professores da área nem se encontram”. Assim, verifica-se uma preocupação de gestores e professores, pois cada profissional continua trabalhando dentro do seu componente curricular (de maneira fragmentada), não havendo um espaço para criação de grupo de estudos, formação e planejamento coletivo. Essas dificuldades de aspecto pedagógico podem prejudicar a formação dos alunos.

O planejamento e a organização coletiva dos professores, para integrar os componentes curriculares, podem proporcionar aulas mais criativas e colaborativas. Observa-se que professores e gestores, para desenvolverem um currículo criativo e integrado, precisam se organizar num período extraclasse, para que isso ocorra. Porém, nem sempre é possível pela carga horária elevada de professores e gestores na escola.

Silva, Martini e Possamai (2021) explicitam que além de não haver uma organização curricular coletiva para integração dos componentes, alguns professores têm ministrado conteúdo sem ter formação específica. Ocorre a precarização do trabalho docente e “a falta de preparação dos profissionais para atuar no novo ensino médio, que se forma no ensino superior sem o foco específico para este tipo de atuação” (P4, 2023). Para P6 (2023), “no Sul de Santa Catarina não houve treinamento necessário, para a sua implementação efetiva”.

Verificou-se que a reforma do NEM no Estado catarinense foi implantada, sem muito diálogo entre as instâncias educacionais e a sociedade, com falta de investimentos estruturais (escola em tempo integral), disciplinas curriculares sem o professor ter uma formação específica para conduzir o processo de ensino e de aprendizagem, falta de materiais didáticos e falta de planejamento coletivo nas áreas de conhecimento. Além do mais, nota-se que a evasão continua e parece que os alunos possuem pouca autonomia na escolha dos itinerários formativos. Isso vai na contramão do que prevê o conjunto de documentos (resoluções e leis) do NEM.

5.3 PERSPECTIVAS PARA A CONTINUIDADE DO NEM PARA O CURRÍCULO ESCOLAR

Dando sequência à trajetória, os relatos dos entrevistados focalizaram as perspectivas de continuidade do currículo para o contexto das práticas escolares. Observaram-se variados desafios relatados que chamam atenção como, por exemplo: a falta de estrutura das escolas para o desenvolvimento do ensino integral; a carência de material didático; ausência de formação e planejamento coletivo; a necessidade de as escolas terem investimentos adequados e formação específica, atendendo as mudanças implantadas na reforma; a participação da rede de educação na constituição do NEM e seus indicativos necessários, potencializando, de fato, mudanças a partir dos profissionais da educação. Franciso, Oggioni e Madeira (2023) esclarecem que a modificação do currículo escolar do NEM não levou em consideração os profissionais da educação, dificultando avanços significativos explícitos na reforma. Outro aspecto que é apontado confirma o fato de que aumentar a carga horária e a formação integral não é solução para o abandono escolar, visto que os jovens deixam a escola para se inserir no mercado de trabalho. O aumento da carga horário dificultou ainda mais a possibilidade de os jovens conciliarem a escola com o trabalho.

Acompanhando os depoimentos dos entrevistados em relação às práticas curriculares e às perspectivas da reforma do NEM no contexto escolar, P7 (2023) afirma que “a situação é desafiadora uma vez que o modelo exige a docência em componentes curriculares por áreas do conhecimento o que difere da formação disciplinar dos professores e um empobrecimento da formação geral básica”. Assim, observa-se que há uma preocupação recorrente em conduzir esse novo currículo para os

próximos anos, pois são várias as demandas que precisam ser dialogadas para a construção da autonomia escolar, a melhoria curricular e do ensino aprendizagem.

Em vários relatos dos entrevistados observou-se as dificuldades encontradas pelos professores e gestores na implementação e continuidade da reforma do NEM. A necessidade de ampliar as estruturas física (escola integral) e humana; reorganizar a questão curricular e, umas das questões relevantes, os profissionais da educação que estão no contexto escolar dia a dia, precisam serem ouvidos, conforme o relato de P6 (2023) - “é frustrante, pois quando foi apresentado a proposta do NEM, muitas possibilidades e recursos foram disponibilizados, contudo quando iniciou na prática nada foi da forma como havia sido pensado, as escolas não receberam estrutura e nem recurso”.

Outro relato explica que em consequência a esse processo estão com bastante dificuldade em identificar caminhos a percorrer para os próximos anos: “Brincam com a educação e com nossos estudantes que acredito serem os mais prejudicados com toda essa situação” (G2, 2023).

Para Silva e Oliveira (2022), o protagonismo juvenil é um procedimento de “customização curricular” que, com maior ou menor veemência, incumbe os jovens no espaço escolar a responsabilidade pelo processo formativo, deslocando os métodos de seleção dos conhecimentos escolares.

Com a reforma do NEM no estado catarinense, os relatos dos entrevistados apontam que o currículo “precisa desenvolver em seus jovens as habilidades para a sua vida; que eles possam ter de verdade acesso a todas as áreas do conhecimento, porém, o que estamos identificando que a carga horária estendida, gera cansaço físico e mental” (P3, 2023). Assim, entende-se a necessidade do NEM, de fato, proporcionar o protagonismo do estudante em seu processo formativo, bem como de uma maior autonomia. Para isso, a escola e seus processos educativos devem possibilitar vivências humanizadoras. Há necessidade de contrapor processos de desumanização que podem roubar a vontade de ser, viver e aprender dos estudantes (Arroyo, 2000).

O NEM levou os profissionais da educação no contexto escolar a uma implementação simbólica e uma baixa capacidade de ação. Isso se deve ao fato de as mudanças serem feitas sem conexão entre o estado que implementa e as realidades escolares e seus sujeitos professores/as, ocasionando, segundo relatos desses profissionais, mais dificuldade ainda de qualificar o ensino e aprendizagem com a reforma do NEM.

Para P2 (2023): “no Sul de Santa Catarina não houve treinamento necessário, para a sua implementação efetiva. E, essa falta de treinamento e conhecimento as escolas ainda estão se familiarizando e se organizando para a efetiva implementação”. Peregrino e Prata (2023) afirmam que a reforma do NEM eliminou (por invisibilidade, por silenciamento) exatamente os socialmente

vulneráveis; aqueles que, provavelmente, concentram trajetórias escolares e descontínuas. Está ocorrendo um cerceamento de implementação do NEM, sem uma conexão entre as instituições educacionais do estado catarinense (escola e secretaria) e isso dificulta e muito avanços significativos para qualificação dos jovens.

Para Freire (2000), somos parte da realidade, significa que precisamos desencadear um processo de investigação sobre ela e, nela, sermos sujeitos coadjuvantes, curiosos. Desse modo, não é possível inserir uma reforma, sem conexão com os sujeitos, com a escola e sociedade em geral. Para P4 (2023): “o NEM está mais associado ao cerceamento do que a democratização do acesso. Deve ser revisto e reformulado principalmente destacando a importância da formação geral básica”. Nos relatos dos entrevistados, verificou-se o distanciamento entre a formulação da reforma, pois não teve a participação e compreensão dos profissionais da educação que estão na escola.

Conforme G2 (2023): “no Brasil todos brincam com a educação, trocam nomenclatura, projetos e nunca a comunidade escolar é consultada para nada. Um descaso com nós professores. Reformas de gabinete e quem a faz nunca entraram em uma sala de aula”. Portanto, as dificuldades são muitas na implementação do NEM, pois as escolas, seus professores, gestores e alunos não tiveram uma formação curricular adequada e cada escola foi se organizando como podia. No atual momento, observa-se, a partir dos relatos dos entrevistados, que a reforma do NEM não está acontecendo de fato.

As perspectivas apontam para a necessidade de superação dos desafios apontados na implementação do NEM pelos professores e gestores. É necessário a participação ativa e democrática da sociedade e dos sujeitos escolares nos procedimentos de tomada de decisão, o que pode diminuir a lacuna entre o que prevê o NEM e o que acontece na realidade da escola.

O estado tem obrigação de garantir políticas públicas e os investimentos adequados para reorganização da estrutura escolar, de material didáticos adequados as fases cognitivas de seus alunos, formação inicial e continuada de professores para atuar no contexto do NEM. Esse processo deve levar em consideração as vozes da coletividade dos sujeitos escolares e da sociedade de maneira ampla. Além disso, os estudantes devem participar na tomada de decisão do seu processo formativo, com mais autonomia e responsabilidade.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar os desafios vivenciados pelos professores e de gestores da rede estadual de educação básica de Santa Catarina referentes à implementação do NEM. Ao analisar as concepções, os resultados apontaram para nuances da organicidade, conflito e tensões, vivenciadas no processo.

Entende-se que as secretárias de educação buscaram promover a reforma do NEM com encontros e seminários. Todavia, revelou-se que a reforma foi constituída sem a participação das redes de ensino, deixando muitas dúvidas não respondidas, ocasionando uma série de dificuldades na organização dos currículos escolares. Evidenciou-se, também, que o NEM induz a uma formação educacional dos jovens com foco no mercado, ignorando as dimensões da vida humana e social. Além disso, a reorganização curricular do NEM parece regular (“engessar”) os processos, os atores e contexto de ação e focalizam uma formação para o mercado de trabalho.

Os resultados em relação aos desafios enfrentados no contexto escolar são inúmeros. Denota-se um currículo engessado, que chega aos contextos escolares e produz um esfacelamento na organização das práticas em sala de aula. Não houve investimentos estruturais (escola em tempo integral), bem como verifica-se a falta materiais didáticos e um planejamento coletivo nas áreas de conhecimento. Além do mais, conforme os participantes, a evasão continua e parece que os alunos possuem pouca autonomia na escolha dos itinerários formativos.

Os estudantes não podem escolher os componentes eletivos nem as trilhas do conhecimento, gerando muito debate no contexto escolar. Outro aspecto desafiador que aparece nos resultados é a necessidade de planejamento dos professores para que o currículo do NEM pudesse ter articulação entre os componentes de ensino. Isso, de fato não acontece pois não existe um horário específico no currículo para que os professores das diversas áreas do conhecimento se encontrem e planejem.

As perspectivas apontam para a necessidade de superação dos desafios apontados na implementação do NEM pelos professores e gestores. Assim, é importante garantir políticas públicas e os investimentos adequados para reorganização da estrutura escolar, de material didáticos adequados, formação inicial e contínua de professores para atuar no contexto do NEM.

Ademais, considera-se que o estudo referente ao NEM carece de novos aprofundamentos, focalizando um olhar atento aos próximos anos e a suas diversas facetas apresentadas nessa pesquisa. Além disso, reitera-se a importância de ouvir, a comunidade, os professores e gestores que no contexto das práticas escolares fazem políticas, organizam o currículo, com esforço e dedicação, embora com muitas dificuldades.

Tais resultados podem contribuir para estimular uma participação ativa e democrática da comunidade escolar, para decisões mais acertadas, diminuindo a distância entre os discursos e a realidade vivenciada pelos profissionais da educação.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. *Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BALL, Stephen. J. Reforma educacional como barbárie social: economizou e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.7i1.0002>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4003/2807>. Acesso em: 4 set. 2024.
- BALL, Stephen. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. *Cadernos de Pesquisa*, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742005000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/sHk4rDpr4CQ7gb3XhR4mDwL/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.
- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2016. 279 p.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF: Presidência da República, [1996]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 3 de set. 2024.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 3 ago. 2024.
- COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo ensino médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional. *Revista Brasileira de Educação*, v. 24 e240047, 2019.
- DANTAS, Jéferson Silveira.; PEREIRA, Thalia Gonçalves. Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. *PerCursos*, Florianópolis, v. 23, n. 53, p. 290 – 319, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5965/1984724623532022290>. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/22315>. Acesso em: 3 ago. 2024.
- FRANCISCO, Bruna Corrêa; UGGIONI, Edison; MADEIRA, Kristian. Avaliação da percepção dos professores de escolas estaduais pertencentes à coordenadoria regional de educação de Criciúma sobre o Novo Ensino Médio. *PERSPECTIVA*, v. 41, n. 1, p. 01 –18, jan./mar. 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2023.e94172>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/94172>. Acesso em: 4 set. 2024.
- FERREIRA, Rosilda Arruda; RAMOS, Luiza Olívia Lacerda. O projeto da MP nº 746: entre o discurso e o percurso de um novo ensino médio. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 26, n.101, p. 1176-1196, out./nov. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002601295>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/tPGH7pYhJz8FGn9ZCNzKsCq/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 1.ed. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 27 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

G1. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

G2. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

LIMA, Rodrigo da Costa; ZANELATTO, João Henrique. O novo ensino médio e o itinerário de formação da educação técnica e profissional no contexto de Santa Catarina. SciELO Preprints, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.6256>. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/6256/version/8901>. Acesso em: 4 set. 2024.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

P1. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

P2. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

P3. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

P4. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

P5. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

P6. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

P7. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

P8. Entrevista. Florianópolis (Santa Catarina), 4 outubro. 2023.

PEREGRINO, Mônica; PRATA, Juliana de Moraes. Juventude como mirante dos fenômenos sociais e a reforma do ensino médio — o que se vê quando se olha de um outro lugar? Revista Brasileira de Educação, v. 28 e280052, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280052>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/m7RWL4Mj8RxFGkv3fwZ35tx/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências?. Revista Retratos da Escola, v. 16, n. 34, p. 71–88, 2022. DOI: <https://doi.org/10.22420/rde.v16i34.1488>. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1488>. Acesso em: 4 set. 2024.

RIBEIRO, Vanda Mendes; BONAMINO, Alicia; MARTINIC, Sergio. Implementação de políticas educacionais e equidade: regulação e mediação. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 698–717, 2020. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/6982>. Acesso em: 4 set. 2024.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Caderno de orientação para implementação do Novo Ensino Médio. Florianópolis: Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, 2022, 211 p. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/wp-content/uploads/2024/03/Caderno-de-OrientaA%C2%A7Ao-Novo-Ensino-MA%C2%A9dio-web.pdf>. Acesso em: 4 set. 2024.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; OLIVEIRA, Luthiane Miszak Valença de. Políticas curriculares, ensino médio e os paradoxos da democracia: traços conceituais para a composição de um diagnóstico crítico. Rev. Bras. Polít. Adm. Educ. - v. 37, n. 2, p. 1092 - 1111, mai./ago. 2022. DOI: <https://doi.org/10.21573/vol37n22021.107427>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/107427>. Acesso em: 4 set. 2024.

SILVA, Filomena Lucia Gossler Rodrigues da; POSSAMAI, Tamiris; MARTINI, Tatiane Aparecida. A reforma do ensino médio em santa catarina: um percurso atravessado pelos interesses do empresariado. Revista Trabalho Necessário. v. 19, n. 39, p. 58-81, 2021. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/47398>. Acesso em: 4 set. 2024.

SILVA, Monica Ribeiro da; KRAWCZYK, Nora Rut; CALÇADA, Guilherme Eduardo Camilo. Juventudes, novo ensino médio e itinerários formativos: o que propõem os currículos das redes estaduais. Educ. Pesqui., São Paulo, v. 49, e271803, 2023. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202349271803por>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/JFWYthKGr3PzwN7QsqhfMqs/?lang=pt>. Acesso em: 4 set. 2024.

SILVA, Tamires Silva da. PASQUALLI, Roberta. SPESSATTO, Marizete Bortolanza. Desafios da implementação do novo ensino médio: o que dizem os professores. Rev. Edu. Foco, Juiz de Fora, v. 28, Fluxo Contínuo, 2023. DOI: <https://doi.org/10.34019/2447-5246.2023.v28.39210>. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/edufoco/article/view/39210>. Acesso em: 3 set. 2024.