

UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA – UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

**JEAN PRETTE**

**DO PRESCRITO AO PRATICADO - APROPRIAÇÃO DO NÚCLEO  
ARTICULADOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – EMITI:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ESCOLAS DE JARAGUÁ DO SUL E  
JOINVILLE / SC - (2017-2020)**

**FLORIANÓPOLIS - SC**

**2023**

**JEAN PRETTE**

**DO PRESCRITO AO PRATICADO - APROPRIAÇÃO DO NÚCLEO  
ARTICULADOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – EMITI:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ESCOLAS DE JARAGUÁ DO SUL E  
JOINVILLE / SC - (2017-2020)**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências Humanas da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina, na linha de pesquisa história e historiografia da educação, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Norberto Dallabrida.

Coorientadora: Profa. Dra. Jane Mery Richter Voigt

**FLORIANÓPOLIS – SC**

**2023**

**Ficha catalográfica elaborada pelo programa de geração automática da  
Biblioteca Setorial do FAED/UEDESC,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)**

PRETTE, Jean

DO PRESCRITO AO PRATICADO - APROPRIAÇÃO DO  
NÚCLEO ARTICULADOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL  
EM TEMPO INTEGRAL ? EMITI: UM ESTUDO COM  
PROFESSORES DE ESCOLAS DE JARAGUÁ DO SUL E  
JOINVILLE / SC - (2017-2020) / Jean PRETTE. -- 2023.  
242 p.

Orientadora: Norberto DALLABRIDA

Coorientadora: Jane Mery RICHTER VOIGT

Tese (doutorado) -- Universidade do Estado de Santa  
Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação,  
Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis,  
2023.

1. Ensino Médio. 2. Currículo. 3. Núcleo Articulador. 4.  
EMITI. I. DALLABRIDA, Norberto. II. RICHTER VOIGT, Jane  
Mery. III. Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro  
de Ciências Humanas e da Educação, Programa de  
Pós-Graduação em Educação. IV. Título.

**JEAN PRETTE**

**DO PRESCRITO AO PRATICADO - APROPRIAÇÃO DO NÚCLEO  
ARTICULADOR DO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – EMITI:  
UM ESTUDO COM PROFESSORES DE ESCOLAS DE JARAGUÁ DO SUL E  
JOINVILLE / SC - (2017-2020)**

Tese julgada adequada para obtenção do Título de doutor em Educação junto ao Curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro de Ciências Humanas e da Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC.

Florianópolis, 14 de julho de 2023.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente:

---

Prof. Dr. Norberto Dallabrida  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

---

Prof. Dr. Décio Gatti Júnior  
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Membro:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Maria Teresa Santos Cunha  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Membro:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Raquel Alvarenga Sena Venera  
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

Membro:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup> Marly Pesce  
Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE

*Dedico esta tese à minha querida esposa, Suelen, e aos nossos preciosos filhos, Enrico e Maria Chiara. Vocês são o alicerce da minha vida, a força invisível que nutre a minha coragem e a minha determinação. Em cada página desta pesquisa, ecoam os ecos do amor, resiliência e paciência que emanam de vocês.*

*Vivemos momentos de ausência, onde o trabalho acadêmico exigia isolamento e o dever invadia o território aos fins de semana. Brincadeiras foram interrompidas, histórias antes de dormir foram adiadas e sorrisos ansiosos pela minha presença encontravam uma cadeira vazia. Naqueles momentos, sabia que estava sacrificando pequenas parcelas do presente, mas com a visão voltada para um futuro melhor para nós.*

*Com essa dedicação, reconheço que cada momento de ausência não foi em vão, mas sim um tijolo na construção deste sonho que agora se torna realidade. Foi a antecipação do nosso abraço coletivo após cada conquista, a promessa de um tempo melhor, que me impulsionou adiante, apesar das dificuldades e desafios.*

*Portanto, mesmo que esta tese tenha o meu nome, é uma conquista nossa, uma prova do nosso amor e compromisso uns com os outros. Vocês são a minha inspiração, a minha motivação, a minha maior recompensa.*

***Obrigado, Suelen, Enrico e Maria Chiara, por serem a minha luz no fim deste longo túnel.***

*A vocês, minha amada família, dedico não apenas esta tese, mas todos os dias da minha vida. Que este texto sirva como um símbolo do nosso amor, persistência e da força que juntos podemos reunir para superar qualquer obstáculo.*

***E, por fim, uma promessa: sim, tudo passa! Os momentos de ausência se transformarão em presença, as interrupções em continuidade, e os fins de semana serão novamente nossos. Cada sacrifício feito será recompensado em tempo e amor, pois é para vocês - minha família, minha base - que tudo isso foi feito!***

## AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, elevo meu coração e minha voz em profundo agradecimento a Deus, a força inesgotável e fonte de sabedoria que me guiou por este caminho repleto de desafios e descobertas. Sua graça iluminou até mesmo os momentos mais obscuros, trazendo esperança onde parecia haver apenas dificuldades.

Para minha amada esposa, Suelen e meus filhos Enrico e Maria Chiara, a quem dediquei esta tese e posso afirmar sempre: obrigado por estarem sempre ao meu lado!

Aos meus pais, Matias e Ivanilde, expresso minha eterna gratidão. Vocês foram a base sólida sobre a qual construí esta realização. Sua fé inabalável em mim e seu amor incondicional têm sido a minha força motriz. Amo vocês imensamente.

Estendo minha sincera gratidão ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UDESC. Esta instituição de prestígio proporcionou o ambiente acadêmico e o apoio necessário para a realização desta tese.

Em particular, sou profundamente grato ao Professor Norberto Dallabrida, meu orientador, cuja orientação astuta e o encorajamento constante foram fundamentais para a conclusão desta tese. Sua sabedoria e paciência são exemplos que sempre vou valorizar.

À Professora Jane Mery Richter Voigt, cuja influência formativa não pode ser subestimada, agradeço. Sua dedicação à excelência e seu compromisso com a educação são uma inspiração contínua.

Por fim, mas não menos importante, agradeço a todos os que direta ou indiretamente contribuíram para esta pesquisa, que alguns aqui cito: Escolas que abriram as portas, na pessoa das Diretoras, professores entrevistados, alunos conhecidos, e professores que contribuíram tanto na banca de qualificação, quando na defesa.

Gratidão sempre!

## RESUMO

A presente pesquisa tem como temática o Ensino Médio Integral em Tempo Integral –EMITI, no contexto de Santa Catarina, com o objetivo geral de examinar as tensões, fragilidades e benefícios do Núcleo Articulador do EMITI (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados), relacionando a apropriação do currículo prescrito e currículo praticado por professores das escolas públicas que aderiram a proposta, em Jaraguá do Sul e Joinville (2017-2020). A pesquisa assume como linha de pesquisa a História e a Historiografia da Educação, a qual apresenta as múltiplas facetas do Ensino Médio no Brasil, com implicações para as práticas educacionais e políticas contemporâneas; e, se justifica pela relevância social e contribuição que oferece ao campo da história da educação, propondo reflexões sobre o passado e o presente que podem informar e orientar políticas e práticas futuras. Utiliza-se o conceito de apropriação de Chartier (1990; 1992; 1996) e a distinção entre o currículo prescrito e o currículo praticado, conforme proposto por Sacristán (1998; 2000; 2007), como ferramentas analíticas. O corpus de análise é constituído por entrevistas semiestruturadas realizadas com quatro professores de cada uma das três escolas que aderiram a proposta do EMITI, a saber: Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges – Jaraguá do Sul, Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto – Joinville e Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves – Jaraguá do Sul. A investigação buscou responder a seguinte questão: como foi realizada a implementação (ou não) do currículo prescrito e do currículo praticado do Núcleo Articulador nas Escolas aderentes a proposta? Dessa maneira, procurou-se explorar as experiências e percepções, permitindo uma análise abrangente dos eixos do Núcleo Articulador das dinâmicas da sala de aula, bem como o entendimento dos entrevistados em relação a implementação e prática da proposta curricular. A análise detalhada desses componentes fornece uma compreensão das potencialidades e limitações do EMITI, bem como o impacto desta proposta educacional na prática docente cotidiana. Os resultados oferecem experiências e percepções, revelando diferenças notáveis entre as escolas. Na Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges, por exemplo, os professores relataram uma atitude positiva em relação ao Núcleo Articulador do EMITI, mas destacaram os desafios impostos pela implementação apressada e a falta de investimentos adequados. Na Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto, os professores enfatizaram o impacto positivo do EMITI no trabalho coletivo docente, mas também apontaram para a necessidade de melhor preparação e suporte antes da implementação do programa, de modo particular para com os eixos do Núcleo Articulador. A Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves, por sua vez, demonstrou um otimismo cauteloso, com os professores indicando melhorias progressivas ao longo do tempo, apesar de desafios de infraestrutura persistentes. Em suma, o estudo ressalta a importância de uma implementação cuidadosa e bem planejada da proposta curricular do EMITI, ao mesmo tempo que aponta para a necessidade de maior suporte e recursos para os professores das escolas participantes. Os resultados realçam a discrepância entre a implementação formal do currículo e sua efetivação prática, sugerindo um olhar apurado ao aprimoramento nas políticas educacionais e práticas de ensino.

**Palavras-chave:** Ensino Médio, Currículo; Núcleo Articulador; EMITI.

## ABSTRACT

The present research has as its theme the Full Time Wholistic High School Education –EMITI, in the context of Santa Catarina with the general objective of examining the tensions, weaknesses and benefits of EMITI Articulating Nucleus (Life Project, Research Project, Intervention and Oriented Studies), relating the appropriation of the prescribed curriculum and the curriculum practiced by public school teachers who adhered to the proposal, in Jaraguá do Sul and Joinville (2017-2020). The research assumes as a research line the History and Historiography of Education, which presents the multiple facets of Secondary Education in Brazil, with implications for contemporary educational and political practices; and, it is justified by the social relevance and contribution it offers to the field of history of education, proposing reflections on the past and the present that can inform and guide future policies and practices. Chartier's concept of appropriation (1990; 1992; 1996) and the distinction between the prescribed curriculum and the practiced one proposed by Sacristán (1998; 2000; 2007), are taken as analytical tools. The corpus of analysis consists of semi-structured interviews with four teachers from each of the three schools that adhered to the EMITI proposal, namely: Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges – Jaraguá do Sul, Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto – Joinville and Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves – Jaraguá do Sul. The investigation sought to answer the following question: How was the implementation (or not) of the prescribed curriculum and the curriculum practiced by the Articulating Nucleus carried out in the schools that adhered to the proposal. In this way, an attempt was made to explore experiences and perceptions, allowing a comprehensive analysis of the axis of the Núcleo Articulador of the dynamics of the classroom as well as the understanding of the interviewees in relation to the implementation and practice of the curricular proposal. The detailed analysis of these components provides an understanding of the strengths and limitations of EMITI, as well as the impact of this educational proposal on everyday teaching practice. The results offer experiences and insights, revealing notable differences among schools. At Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges for example, teachers reported a positive attitude towards the EMITI Articulating Nucleus, but highlighted the challenges posed by rushed implementation and the lack of adequate investments. At Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto, teachers emphasized the positive impact of EMITI on the collective teaching work, but also pointed out the need for better preparation and support before implementing the program particularly with regard to the exis of the Articulating Nucleus. The Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves, meanwhile, displayed cautious optimism, with teachers indicating progressive improvements over time despite persistent infrastructure challenges. In short, the study emphasizes the importance of a careful and well-planned implementation of the EMITI curricular proposal, while pointing to the need for greater support and resources for teachers in participating schools. The results highlight the discrepancy between the formal implementation of the curriculum and its practical implementation suggesting a careful look at improving educational policies and teaching practices.

**Keywords:** High School, Curriculum; Articulating Nucleus; EMITI

## RESUMEN

La presente investigación se enfoca en la Educación Secundaria Integral a Tiempo Completo - EMITI, por sus siglas en portugués), en el contexto de Santa Catarina, con el objetivo general de examinar las tensiones, debilidades y beneficios del Núcleo Articulador de EMITI (Proyecto de Vida, Proyecto de Investigación, Proyecto de Intervención y Estudios Orientados), relacionando la apropiación del currículo prescrito y el currículo practicado por los profesores de las escuelas públicas que se adhirieron a la propuesta, en Jaraguá do Sul y Joinville (2017-2020). La investigación se basa en la línea de estudio de la Historia y la Historiografía de la Educación, la cual presenta las múltiples facetas de la Educación Secundaria en Brasil, con implicaciones para las prácticas educativas y políticas contemporáneas; y se justifica por su relevancia social y la contribución que ofrece al campo de la historia de la educación, proponiendo reflexiones sobre el pasado y el presente que pueden informar y orientar políticas y prácticas futuras. Se utiliza el concepto de apropiación de Chartier (1990; 1992; 1996) y la distinción entre el currículo prescrito y el currículo practicado, tal como lo propone Sacristán (1998; 2000; 2007), como herramientas analíticas. El corpus de análisis está constituido por entrevistas semiestructuradas realizadas con cuatro profesores de cada una de las tres escuelas que se adhirieron a la propuesta del EMITI, a saber: Escuela de Educación Básica Profesor Heleodoro Borges - Jaraguá do Sul, Escuela de Educación Básica Ingeniero Annes Gualberto - Joinville y Escuela de Educación Básica Holando Marcellino Gonçalves - Jaraguá do Sul. La investigación buscó responder a la siguiente pregunta: ¿Cómo se realizó la implementación (o no) del currículo prescrito y del currículo practicado del Núcleo Articulador en las escuelas adherentes a la propuesta? De esta manera, se buscó explorar las experiencias y percepciones, permitiendo un análisis amplio de los ejes del Núcleo Articulador de las dinámicas del aula, así como la comprensión de los entrevistados en relación a la implementación y práctica del currículo propuesto. El análisis detallado de estos componentes proporciona una comprensión de las potencialidades y limitaciones del EMITI, así como el impacto de esta propuesta educativa en la práctica docente cotidiana. Los resultados ofrecen experiencias y percepciones, revelando diferencias notables entre las escuelas. En la Escuela de Educación Básica Profesor Heleodoro Borges, por ejemplo, los profesores informaron una actitud positiva hacia el Núcleo Articulador del EMITI, pero destacaron los desafíos impuestos por la implementación apresurada y la falta de inversiones adecuadas. En la Escuela de Educación Básica Ingeniero Annes Gualberto, los profesores enfatizaron el impacto positivo del EMITI en el trabajo colectivo docente, pero también señalaron la necesidad de una mejor preparación y apoyo antes de la implementación del programa, particularmente en lo que respecta a los ejes del Núcleo Articulador. La Escuela de Educación Básica Holando Marcellino Gonçalves, por otro lado, mostró un optimismo cauteloso, con los profesores indicando mejoras progresivas a lo largo del tiempo, a pesar de los persistentes desafíos de infraestructura. En resumen, el estudio destaca la importancia de una implementación cuidadosa y bien planificada del currículo propuesto por el EMITI, al mismo tiempo que señala la necesidad de mayor apoyo y recursos para los profesores de las escuelas participantes. Los resultados subrayan la discrepancia entre la implementación formal del currículo y su puesta en práctica efectiva, sugiriendo una mirada aguda al perfeccionamiento de las políticas educativas y prácticas de enseñanza.

**Palabras clave:** Educación Secundaria, Currículo; Núcleo Articulador; EMITI.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ART	Artigo
AMUNESC	Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina
ANDES-SN	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CECA	Colégio Estadual Chico Anysio
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
DIEB	Diretoria de Educação Básica e Profissional
DOPEEBSC	Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica em Santa Catarina
EC	Emenda Constitucional
EM	Ensino Médio
EMI	Ensino Médio Inovador
EMITI	Ensino Médio Integral em Tempo Integral
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EO	Estudos Orientados
IAS	Instituto Ayrton Senna
IBICT	Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MP	Medida Provisória
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OEMESC	Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina
OPA	Orientação para Planos de Aulas
PAC	Planejamento por Área de Conhecimentos
PCEM	Protótipos Curriculares de Ensino Médio
PCSC	Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina
PEE	Plano Estadual de Educação
PI	Projeto de Intervenção

PIB	Produto Interno Bruto
PP	Projeto de Pesquisa
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
ProEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PV	Projeto de Vida
SED/SC	Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina
SEE	Secretarias Estaduais de Educação
SEEDUC/RJ	Secretaria do Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEEM/RJ	Solução Educacional para o Ensino Médio do Rio de Janeiro
SEMTEC	Secretaria de Educação Média e Tecnológica
UDESC	Universidade do Estado de Santa Catarina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNIVILLE	Universidade da Região de Joinville

## LISTA DE FIGURAS E QUADROS

<b>Figura 1</b> – Índices do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (IDEB) do Ensino Médio de Santa Catarina (2019) .....	34
<b>Figura 2</b> – Esquema da Educação Integral para o século XXI apresentado pelo Instituto Ayrton Senna.....	60
<b>Figura 3</b> – Pilares da educação no IAS.....	74
<b>Figura 4</b> – Fachada da EEB Professor Heleodoro Borges – Jaraguá do Sul/SC.....	85
<b>Figura 5</b> – Competências para o século XXI.....	91
<b>Figura 6</b> – Ensino Médio Integral: uma escola diferente.....	91
<b>Figura 7</b> – Capa Jornal HB.....	111
<b>Figura 8</b> – Fachada da EEB Engenheiro Annes Gualberto – Joinville/SC.....	125
<b>Figura 09</b> – Organização do Pedágio Pet Stop.....	148
<b>Figura 10</b> – Fachada da EEB Holando Marcellino Gonçalves – Jaraguá do Sul/SC.....	161
<b>Quadro 1</b> – Plano de ação para ofertas nos Cursos e Programas do Ensino Médio.....	26
<b>Quadro 2</b> – Roteiro para entrevistas.....	42

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>16</b>
<b>2 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO ENSINO MÉDIO</b> .....	<b>48</b>
2.1 EMITI: ARTICULAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO EM SANTA CATARINA .....	56
2.2 A INOVAÇÃO CURRICULAR DO EMITI EM SANTA CATARINA .....	62
2.3 O NÚCLEO ARTICULADOR DO EMITI .....	73
<b>3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROF. HELEODORO BORGES</b> .....	<b>84</b>
3.1 A PREPARAÇÃO PARA O NÚCLEO ARTICULADOR.....	87
3.2 PROJETO DE VIDA.....	96
3.3 PROJETO DE INTERVENÇÃO E PROJETO DE PESQUISA.....	104
3.4 ESTUDOS ORIENTADOS.....	115
<b>4 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENG. ANNES GUALBERTO</b> .....	<b>124</b>
4.1 A PREPARAÇÃO PARA O NÚCLEO ARTICULADOR.....	126
4.2 PROJETO DE VIDA.....	133
4.3 PROJETO DE INTERVENÇÃO E PROJETO DE PESQUISA.....	142
4.4 ESTUDOS ORIENTADOS.....	151
<b>5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HOLANDO MARCELLINO GONÇALVES</b> .....	<b>160</b>
5.1 A PREPARAÇÃO PARA O NÚCLEO ARTICULADOR.....	162
5.2 PROJETO DE VIDA.....	170
5.3 PROJETO DE INTERVENÇÃO E PROJETO DE PESQUISA.....	181
5.4 ESTUDOS ORIENTADOS.....	190
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>199</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>219</b>
<b>ANEXOS</b> .....	<b>230</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta tese de doutorado surge como uma extensão natural das inquietações que permeiam minha trajetória como professor e pesquisador. A jornada, iniciada com a pesquisa de mestrado em Educação na Universidade da Região de Joinville – UNIVILLE, na qual, culminou no estudo intitulado "(Auto)biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís – Jaraguá do Sul/SC" (PRETTE, 2017). O principal objetivo dessa pesquisa é "[...] compreender, por meio das narrativas (auto)biográficas e utilizando a metodologia da história oral de vida, os processos de subjetivação de jovens do Ensino Médio do referido Colégio" (PRETTE, 2017, p. 21-22). Durante o mestrado, dediquei-me à investigação e análise da proposta curricular específica do Ensino Médio (EM), focando principalmente nos estudantes inseridos no contexto de uma escola privada. Além disso, busquei compreender as narrativas (auto)biográficas desses jovens, explorando suas experiências, perspectivas e processos de formação de identidade.

Ao assumir o cargo de Orientador Educacional na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina - SED/SC em 2018<sup>1</sup>, iniciei minha atuação nessa função na Escola de Educação Básica Presidente Médici – Joinville/SC, local inclusive que pude vivenciar a realidade do EMITI, tendo em vista que a Escola aderiu a proposta curricular do programa no ano de 2017 até o final do ano de 2019. Previamente, minhas experiências na área da educação se restringiam à rede privada de ensino, por isso, a transição para uma instituição pública demandou a compreensão de uma realidade distinta e abordagens divergentes. Tendo em vista as circunstâncias, a pesquisa realizada durante o mestrado, aliada à minha vivência prática no Ensino Médio na escola pública, instigou questionamentos e possibilitou a exploração da proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)<sup>2</sup> no estado de Santa Catarina (2017-2020). Essa investigação visa aprofundar a compreensão sobre as particularidades e desafios

---

<sup>1</sup> Após aprovação no Concurso Magistério do estado de Santa Catarina, fui nomeado para a função de Orientador Educacional em Joinville, conforme consta no Diário Oficial nº 20.674 do estado de Santa Catarina, datado de 12 de dezembro de 2017, em Florianópolis. Posteriormente, iniciei o exercício da função de Orientador Educacional na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, em fevereiro de 2018.

<sup>2</sup> O EMITI é um modelo educacional que visa ampliar a carga horária diária dos estudantes, proporcionando maior tempo de permanência na escola e, conseqüentemente, favorecendo a aquisição de habilidades e competências essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. O programa busca melhorar a qualidade da educação, oferecendo um currículo diversificado e abrangente, com ênfase em atividades interdisciplinares, além de promover a formação de cidadãos conscientes, críticos e autônomos (BRASIL, 2017).

enfrentados pelos educadores e instituições envolvidas no programa educacional.

O presente estudo visa analisar o Ensino Médio (EM), etapa conclusiva da Educação Básica, caracterizado por uma série de desafios complexos. Entre esses desafios, destacam-se: o acesso dos estudantes, particularmente aqueles provenientes de grupos socioeconômicos menos favorecidos; a retenção e conclusão dos cursos, considerando as elevadas taxas de evasão escolar nesta etapa; a qualidade da educação ofertada, que envolve o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais; e os debates em relação à identidade e às variadas propostas curriculares disponíveis nesta etapa educacional, as quais influenciam diretamente o processo de ensino-aprendizagem.

Ao abordar esses desafios, a pesquisa busca fundamentar-se em referenciais teóricos e metodológicos que permitam uma análise crítica e aprofundada das questões envolvidas no Ensino Médio. Nesse sentido, é importante considerar as contribuições de autores relevantes na área da educação, bem como estudos empíricos e dados estatísticos que possam ilustrar a realidade do Ensino Médio no contexto brasileiro e, mais especificamente, no território catarinense.

O objeto desta pesquisa, está pautada na proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), porém, vale ressaltar que, esta proposta se difere do Novo Ensino Médio (NEM)<sup>3</sup>, todavia, ambas as propostas estão respaldadas pela mesma legislação, (Lei nº 13.415/2017, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação). As similaridades são pertinentes a serem destacadas, haja vista que a formulação do Currículo Base do Ensino Médio no Território Catarinense foi amparada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017), abarcando componentes eletivos e o Projeto de Vida, propostas essas que também foram adotadas, inclusive com as mesmas terminologias específicas do Núcleo Articulador do EMITI (SANTA CATARINA, 2020).

Neste cenário, a proposta do EMITI, adotada no território catarinense, visa oferecer aos educadores e jovens a possibilidade de construir coletivamente uma educação que valorize o aprendizado de conteúdos convencionais, bem como o desenvolvimento de habilidades fundamentais para a vida profissional e pessoal de

---

<sup>3</sup> O Ensino Médio sofre algumas alterações em sua organização, sendo agora chamado de Novo Ensino Médio (NEM), destaca-se a nova organização curricular, pautada na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com escopo nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Além de uma ampliação da carga horária mínima das atuais 800 horas para 1.000 horas anuais (até o ano de 2022).

professores e estudantes. A pesquisa busca ampliar a compreensão dos aspectos e desafios relacionados a essa abordagem educacional, colaborando para a análise crítica e o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas no Ensino Médio. Haja vista que, como menciona o documento do Instituto Ayrton Senna:

O EMITI reúne o esforço conjunto entre as esferas do poder público e entidades parceiras, visando assegurar as condições necessárias para a melhoria desta etapa da educação básica, trazendo uma nova proposta de ensino para os jovens catarinenses pautada no aumento de carga horária e um currículo diferenciado. A proposta estimula o protagonismo juvenil por meio de componentes curriculares que permitem a organização integrada e flexível do currículo com projetos de vida, intervenção, envolvimento da escola e comunidade, pesquisa e estudos orientados (IAS, 2019, p. 8).

Considerando os aspectos anteriormente mencionados, em 2017, estabeleceu-se uma parceria entre a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina (SED/SC), o Instituto Ayrton Senna (IAS) e o Instituto Natura (IN). Essa parceria resultou na implementação da proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) no Estado de Santa Catarina. Essa iniciativa procurou abordar os desafios enfrentados no Ensino Médio, promovendo uma educação de qualidade e alinhada às necessidades dos estudantes e do contexto socioeconômico atual.

A Educação Integral em Tempo Integral propõe para as escolas parceiras um currículo que se articula em dois macrocomponentes: de conhecimento e articulador. Nas áreas, como preveem os documentos orientadores do currículo, as disciplinas se integram de diferentes modos, favorecendo aprendizagens significativas. No núcleo, componentes curriculares inovadores oferecem ao estudante oportunidades de construção e/ou recontextualização de conhecimentos em projetos. Ambos, áreas de conhecimento e Núcleo Articulador, estão a serviço do desenvolvimento das competências para o século XXI, incluindo nos processos de ensino os aspectos cognitivos e socioemocionais que favorecem a aprendizagem (IAS, Caderno 2, 2017, p. 46).

Nesta investigação, o enfoque se direciona ao Núcleo Articulador da proposta do EMITI, componente essencial para a implementação e desenvolvimento do programa. O Núcleo Articulador tem como objetivo proporcionar uma abordagem pedagógica inovadora, capaz de atender às demandas dos estudantes e professores envolvidos no processo educacional. As questões norteadoras da presente pesquisa têm como objeto analisar a visão dos professores em relação ao Programa EMITI, investigando de que forma, eles se apropriaram da proposta do programa e como conseguiram articular os elementos constitutivos do Núcleo Articulador.

Nesse sentido, os elementos do Núcleo Articulador em questão incluem

componentes curriculares como: o Projeto de Vida (PV), os Projetos de Intervenção e de Pesquisa (PI e PP) e os Estudos Orientados (EO), que visam promover o desenvolvimento integral dos estudantes, fornecendo-lhes ferramentas e habilidades para a construção de suas vidas pessoais e profissionais. Em síntese, esses componentes pedagógicos buscam estimular a autonomia dos estudantes, proporcionando orientação e apoio individualizado para o desenvolvimento de habilidades como pesquisa, organização e planejamento<sup>4</sup>.

A pesquisa se insere na linha de pesquisa em História e Historiografia da Educação, área de estudo que busca compreender os processos históricos, as transformações e permanências ocorridas no campo educacional. O foco desta investigação recai sobre o Ensino Médio Catarinense, analisando suas características, desafios e desenvolvimentos em distintos períodos e contextos regionais; linha que está integrada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UDESC, instituição que promove a produção de conhecimento científico e o desenvolvimento de competências profissionais na área da educação. A investigação aborda as particularidades da história educacional brasileira e catarinense, considerando diversas perspectivas, temporalidades, objetos e fontes.

Justifica-se, portanto, a importância de estudar o Ensino Médio, aprofundando a compreensão sobre as influências e os impactos dessa fase educacional, por isso, faz-se necessário um olhar para o contexto histórico em que se situa, pois, quando se pensa em Ensino Médio, há uma série de questões inquietantes pertinentes para reflexão e debate, tais como, o problema de acesso e permanência dos estudantes e a qualidade da educação, no que concerne ao sistema educacional brasileiro (KRAWCZYK, 2011). A crise do Ensino Médio público iniciou-se a partir da década de 1980, justamente, com o avanço de sua expansão<sup>5</sup> e com a massificação na década de 1990<sup>6</sup>; assim como, com o aumento significativo de matrículas. Frente a esta

---

<sup>4</sup> O interesse da pesquisa reside no estudo aprofundado do Núcleo Articulador, que engloba os componentes curriculares Projeto de Vida, Projeto de Intervenção, Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados. Esses componentes são fundamentais para compor o currículo dinâmico do EMIT e foram concebidos com o intuito de criar um "[...] espaço de inovação curricular composto por componentes que possibilitam novas práticas de ensino e de aprendizagem" (IAS, Caderno 11, 2017, p. 10).

<sup>5</sup> 3.500.000 matrículas efetivas no ano de 1991, passando a realidade de 9.169.357 milhões de matrículas no ano de 2004, chegando em 2010 num número pautado em 8.357.675 milhões de matrículas no total (MEC/INEP, 2010). Pode-se constatar um avanço significativo no início do século, mas que, a partir de 2010 houve uma estabilidade no que diz respeito ao número de matrículas.

<sup>6</sup> É possível identificar que, em meados da década de 90, desencadeou-se uma abertura no sentido de universalizar o Ensino Fundamental, e conseqüentemente o Ensino Médio, independentemente da qualidade com que iria ser implantado, e com que fundamentação se apontaria aos aspectos

realidade expansiva, não se evocou um processo de universalização, muito menos de democratização, constituindo, desta forma, uma contradição no que diz respeito à identidade do Ensino Médio (DAYRELL, 2007).

Além disso, a revogação da profissionalização compulsória da Lei 5.692/71, em 1982, levou à criação de um currículo homogêneo para o Ensino Médio, agravando ainda mais a crise da educação nesta etapa. É importante destacar que essas questões precisam ser debatidas e aprofundadas para se garantir a qualidade e a efetividade do Ensino Médio no Brasil.

Considerando o cenário do Ensino Médio a partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB 9.394/96, de 20 dezembro de 1996, observa-se que o EM perpassa por um encadeamento de constantes disputas quanto a sua primordial intenção, resultante de uma fragilidade no que diz respeito a identidade própria desta etapa do ensino. De acordo com o artigo 35 da referida Lei, a etapa final da educação básica, isto é, o Ensino Médio, tem por finalidade primordial aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, visando assim, o prosseguimento dos estudos e a preparação básica para o mercado de trabalho (BRASIL, 1996).

No Ensino Médio, observa-se uma ruptura de projetos sociais, ou seja, a maior parte das escolas públicas estão voltadas ao trabalho técnico, enquanto as instituições privadas são voltadas à preparação ao Ensino Superior. Desta forma, percebe-se um caráter excludente, ao ponto de se constituir em uma cultura escolar, que no decorrer da história, colabora para reforçar um determinado *status quo*, isto é, de manter em evidência uma determinada parcela da sociedade. Esta é uma característica peculiar do Ensino Médio, diante do grande embate frente a divisão social do trabalho, e o trabalho intelectual, expressando o histórico debate referente à educação e ao trabalho.

As políticas educacionais no Brasil para o Ensino Médio têm expressado o dualismo educacional fundamental na divisão social do trabalho, que distribui os homens pelas funções intelectuais e manuais, segundo sua origem de classe, em escola de currículos e conteúdos diferentes. O Ensino Médio tem sido, historicamente, seletivo, vulnerável à desigualdade social (NASCIMENTO, 2007, p. 78).

Essa realidade, desde o aparato da expansão de matrículas, como também do cenário de disputas em relação às demarcações que foram sendo desencadeadas para com a etapa do Ensino Médio, materializam-se diversas mudanças, propostas, projetos

---

relacionados à permanência e o êxito dos alunos na escola, no que concerne o processo de ensino e aprendizagem efetiva (DOURADO; OLIVEIRA, 2009).

e programas por parte do poder executivo federal em um breve período, ao se considerar o ano de 1996 até os dias atuais. Um exemplo concreto desta realidade é o tema desta pesquisa, ou seja, o EMITI.

Neste contexto, o art. 26 da LDB determina que se tenha uma base nacional comum para todas as etapas da educação básica. Nos arts. 35, 36, 39 e 40 que, respectivamente, apresentam as finalidades do Ensino Médio: a proposta curricular do EM e as diretrizes da Educação Profissional, que tratam da oferta, vinculação do currículo às necessidades do mercado de trabalho, reformulações e obrigatoriedade por idade, entre outros (BRASIL, 1996).

Haja vista que as diversas reformas estabelecidas para o Ensino Médio estão diretamente relacionadas com as camadas capitalistas, as quais expressam as inclinações das esferas econômicas e políticas, o que, na maioria das vezes, está distante da realidade educacional dos efetivos interessados, que são os docentes e os discentes desta etapa.

No enfoque nacional, fundamenta-se que a educação é essencial para o processo da democracia do país, porém, o que se percebe na prática é que passadas três décadas da legitimação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) evidenciam-se hiatos significativos no que diz respeito à etapa do Ensino Médio. Se observa que o ponto central desta Constituição está pautado na universalidade da oferta da educação escolar básica, visando a atender o engajamento das decisões e convenções internacionais.

Para alcançar o pleno desenvolvimento, o Brasil precisa investir fortemente na ampliação de sua capacidade tecnológica e na formação de profissionais de nível médio e superior. Hoje, vários setores industriais e de serviços não se expandem na intensidade e ritmos adequados ao novo papel que o Brasil desempenha no cenário mundial, por se ressentir da falta desses profissionais. Sem uma sólida expansão do Ensino Médio com qualidade, por outro lado, não se conseguirá que nossas universidades e centros tecnológicos atinjam o grau de excelência necessário para que o País dê o grande salto para o futuro (BRASIL, 2013a, p. 145).

As políticas públicas que são estabelecidas para a educação no território nacional, mais concretamente para a etapa do Ensino Médio, estão cada vez mais tensionadas às novas realidades de parcerias fortemente evidenciadas pelo setor público e privado. Com isso, a conexão do campo educacional com o campo político e privado instaura-se na lógica implícita referente às diversas propostas de reformas para

o Ensino Médio, que foi iniciado em meados da década de 1990 e que até os dias atuais vem se reconfigurando.

Nessa contextualização, no início do século XXI, acentuaram-se pujanças com o intuito de salvaguardar os jovens que contemplam a faixa etária de 15 a 17 anos para que da mesma forma viessem a frequentar a escola. Dessa maneira, a LDB já antecipa a unificação dos níveis de ensino, envolvendo, portanto, no rol da Educação Básica o Ensino Médio (BRASIL, 1996).

Salienta-se que a Constituição adotou, Emendas Constitucionais, como por exemplo, a de n.º 14, de 12 de setembro de 1996, em que teve seu art. 208 alterado nos incisos I e II, que pressupõe a “[...] progressiva universalização do Ensino Médio” (BRASIL, 1996), assim como, a Ementa Constitucional n.º 59 de 11 de novembro de 2009, que “[...] dá nova redação aos incisos I e VII, do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de 4 (quatro) a 17 (dezesete) anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica” (BRASIL, 2009a). Em síntese, com base nestas legislações encaminharam-se as orientações visando à ampliação do direito ao Ensino Médio nas escolas públicas.

Com toda essa abertura, como esperar um Ensino Médio contextualizado, valorizando o conhecimento se mediante a todas as reconfigurações é desconsiderando o contexto em que o estudante está inserido? É interessante destacar que o estado, mediante as reformas estabelecidas, é aliado ao fomento destes interesses de projetos societários. Esta perspectiva destaca a importância de se considerar o contexto social e político no qual a educação e outros aspectos da vida social se inserem, além disso, a afirmação aponta para a presença de interesses contraditórios entre as diferentes classes e frações de classe; o que pode influenciar as políticas e projetos educacionais. Nesse sentido, é importante destacar que o Estado, como principal ator, tem o papel de mediar os interesses das parcerias estabelecidas e apresentar suas políticas e projetos educacionais.

Sendo assim, ao se conceituar a finalidade e os objetivos para o Ensino Médio, percebe-se que historicamente os processos estiveram atrelados a incertezas e dubiedades gerando assim, uma grande demanda de críticas e questionamentos. Logo, em determinado momento a proposta é para uma formação propedêutica, focada em preparar e orientar o aluno para o ensino superior; em outro momento, a determinação é para a formação para o trabalho; e, em outro estágio, a formação é generalista, voltada para uma proposta educacional com ênfase na autonomia ou nas

competências.

[...] há uma convicção generalizada de que, se todo ensino no Brasil é deficitário, o Ensino Médio o é mais ainda. Uns defendem uma formação humanista e científica única para todos; outros, uma formação pré-profissional ou até mesmo profissionalizando; outros ainda defendem a separação entre o Ensino Médio regular e o ensino técnico e profissional; e outros, finalmente, defendem o ensino integrado ao ensino técnico ou à educação profissional (NOSELLA, 2011, p. 1052).

As garantias consideradas clássicas estabelecidas ao Ensino Médio se caracterizam por uma preparação: formativa, propedêutica e profissionalizante, atreladas à proposta estrutural e curricular de cada modelo ofertado (CURY, 1998). A conjuntura nacional referente a etapa do Ensino Médio exposta, sem sombra de dúvidas, afeta de forma direta a Educação do Estado de Santa Catarina, que acompanhou as mesmas propostas estabelecidas, como pode ser verificado no decorrer da história da educação catarinense, sobretudo, para o Ensino Médio que foi introduzido com certas dificuldades até sua solidificação (VALLE; SCHVAAB; SCHNEIDER, 2006).

Para o avanço na pesquisa, se faz necessário observar e contextualizar o cenário catarinense em seus embates e tensões; bem como os estudos e autores que foram essenciais para o desenvolvimento desta tese. Pois, a pesquisa do currículo prescrito ao praticado é uma abordagem importante para entender como as políticas públicas são implementadas na prática e como elas impactam a realidade das escolas e dos alunos. Nesse sentido, a apropriação do Núcleo Articulador do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) é um tema relevante e atual, pois essa proposta foi implementada em diversas escolas pelo país (com outras nomenclaturas), com o objetivo de promover uma formação mais completa e integrada para os estudantes.

Ao contextualizar a pesquisa no âmbito do Estado de Santa Catarina, a investigação busca identificar as especificidades regionais e as nuances locais que contribuem para uma compreensão mais detalhada do Ensino Médio no Brasil. Essa perspectiva regional também possibilita a identificação de padrões e tendências que possam ser úteis para a formulação de políticas públicas e a tomada de decisões no campo educacional.

Investigar a realidade do Ensino Médio no Brasil<sup>7</sup>, com foco especial na proposta curricular de Educação Integral implementada no Estado de Santa Catarina (SC) por meio de uma parceria público-privada, permite explorar os contextos educacionais, em consonância com a linha de pesquisa adotada neste estudo. A análise desse cenário contribui para a compreensão das dinâmicas e particularidades da educação integral no Ensino Médio.

Para fundamentar teórica e historicamente essa investigação, serão abordados, o contexto histórico e o estado do conhecimento que embasam a implementação do EMITI no território catarinense. Essa análise permitirá traçar um panorama abrangente das políticas educacionais, dos modelos curriculares e das tendências pedagógicas que moldaram e influenciaram a proposta do EMITI, bem como identificar os desafios e avanços na busca por uma educação integral e de qualidade.

O estudo da realidade do Ensino Médio no Brasil e da proposta curricular de Educação Integral em SC, vinculada a parceria público-privada, possibilita examinar as interações entre diferentes atores e instituições envolvidos no processo educacional. Ao fazê-lo, espera-se identificar as potencialidades e limitações dessa parceria, bem como avaliar o impacto dessa cooperação na implementação e consolidação do EMITI no contexto catarinense.

Assim, para uma maior compreensão do contexto educacional catarinense, ressalta-se o documento introdutório das Diretrizes para a Organização da Prática na Educação Básica em Santa Catarina – DOPEEBSC (SANTA CATARINA, 2001), e com isso, toda a efetivação e comprometimento para com a sociedade na oferta do Ensino Médio que é orientado pela peculiaridade dos “[...] conceitos científicos essenciais, competências e habilidades que definem a base, a raiz, o fundamento e a essência da organização curricular da Educação Básica da Rede Pública Estadual” (SANTA CATARINA, 2001, p. 13).

Estas referências auxiliam o processo de elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP das escolas, fundamentando-os em prol de uma organização que vise o funcionamento da prática educativa escolar como estruturação de elaboração

---

<sup>7</sup> Constata-se que, a fase do EM instigam argumentações contestadas ao abarcar os gradativos problemas, com tamanha intensidade no que se concerne os casos de acesso e de permanência dos jovens estudantes, o processo da qualidade da educação oferecida, às inúmeras discussões referentes a sua identidade e as propostas curriculares oferecidas. Nesta perspectiva, faz-se necessário um olhar para os grandes desafios enfrentados pela educação brasileira, de modo concreto e pertinente à etapa da escolarização em questão, que nos últimos anos vem sendo considerado o maior gargalo da educação básica.

curricular e desenvolvimento de construção histórica (SANTA CATARINA, 2001). As propostas das DOPEEBSC estavam balizadas pela Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina – PCSC, como também das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, as quais, evidencia-se à estruturação curricular da Educação Básica em Santa Catarina, a partir de conceitos científicos que se aplicam diretamente nas disciplinas ofertadas, bem como da significativa relação para com as competências e habilidades a serem desenvolvidas nos componentes curriculares.

No entanto, esta organização do conhecimento por meio de disciplinas nas propostas curriculares é questionável:

[...] o modo de organização do conhecimento por disciplinas, quer na tradição acadêmica, quer na tradição utilitária, aliás bem presente na divisão existente [...] nos cursos do ensino secundário [...] acentua a discussão em torno da escola fazedora de um currículo de elite, vocacionado para grupos que dispõem de um capital cultural mais elevado e que, por conseguinte, têm expectativas mais elevadas face aos resultados de aprendizagem (PACHECO, 2003, p. 67)

Assim como já evidenciado, abordar as propostas curriculares para o Ensino Médio expressa de forma concreta uma organização do conhecimento por meio de disciplinas nas propostas curriculares, processos avaliativos, programas oferecidos, oportunizando-se perspectivas de análises e possibilidades de disputas; sobretudo na etapa da educação básica em questão, que envolve a formação dos estudantes, ora para ingressarem no ensino superior, ou com objetivo de formação profissional.

Entretanto, esta discussão perpassa o âmbito federal, por meio do Plano Nacional de Educação - PNE, como também o âmbito estadual, atendendo a Lei n.º 16.794, de dezembro de 2015, que aprova o Plano Estadual de Educação – PEE, na vigência do decênio de 2015-2024 (SANTA CATARINA, 2015b), endossando assim, a observância do art. 8º da Lei Federal n.º 13.005/2014 (BRASIL, 2014), justamente por fundamentar o processo colaborativo e o dever de estruturar os devidos planos de educação (estaduais e municipais), e/ou adaptar os planos aprovados em conformidade com as diretrizes, metas e estratégias estabelecidos na devida ordem da lei – PNE.

Assim, a rede estadual de ensino de Santa Catarina, na incumbência de operacionalizar o PEE, empenha-se na garantia do acesso a esta etapa da educação básica, considerando que “[...] o Ensino Médio é um direito social de cada pessoa, e dever do Estado na sua oferta pública e gratuita de todos” (BRASIL, 2012). E, uma das

ações desenvolvidas, como pode se verificar no Quadro 1 a seguir, foi justamente a implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI.

QUADRO 1 - Plano de ação para ofertas nos Cursos e Programas do Ensino Médio em SC

<b>Ensino Médio (formação geral)</b>	Contempla as quatro áreas do conhecimento, aplicando principalmente a estrutura curricular da Base Nacional Comum;
<b>Ensino Médio Inovador (EMI)</b>	O objetivo é fortalecer cada vez mais o Ensino Médio, por meio da ampliação da jornada escolar, a reorganização curricular e a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura.
<b>Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI)</b>	Proposta que considera os interesses das juventudes e os desafios do século XXI 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.
<b>Ensino Médio Integrado à Educação Profissional (EMIEP)</b>	A constituição do EMIEP tem como objetivo desenvolver projetos que contemplem as áreas do conhecimento científico e formação tecnológica, aliando a teoria e a prática. Dessa forma, os jovens estarão habilitados nas diversas atividades do setor produtivo.
<b>Magistério</b>	Habilita o egresso para lecionar na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Dentre as disciplinas oferecidas aos estudantes estão Filosofia, Sociologia, Fundamentos Teórico- Metodológicos do Ensino de Alfabetização, Português, Ciências, Matemática, História, Geografia, Arte e Educação Física.
<b>Novo Ensino Médio</b>	Configura-se um grande desafio a universalização do Ensino Médio, sendo uma das metas do Plano Estadual de Educação. Para a superação deste desafio, foram realizadas mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional/LDB (Lei 9394/96), sobretudo no que diz respeito à organização curricular do Ensino Médio, com o objetivo de torná-lo mais próximo aos anseios da juventude brasileira.

Fonte: (SED, *online*, 2020).

As informações apresentadas são ações propostas direcionadas ao Ensino Médio ofertadas em Santa Catarina e idealizam diversas possibilidades de

abrangência, ou seja, educação geral, integral e profissionalizante. Vale ressaltar que, em relação à amostra bibliográfica, é importante destacar que estudos referentes à temática do Ensino Médio integral não constituem um ineditismo da presente pesquisa, o diferencial está justamente em realizar a pesquisa abordando a parceria do IAS com a SED/SC relacionando, desta forma, a proposta do EMITI que adentrou na programação das propostas do Ensino Médio catarinense no ano de 2017 na particularidade de um estudo referente ao Núcleo Articulador (PV, PI, PP e EO). Em virtude disto, destinou-se um apoio particular nas pesquisas bibliográficas com enlace em argumentos científicos para o levantamento do estado do conhecimento referente à temática investigada neste trabalho.

Como critério metodológico de contextualização da revisão bibliográfica, utilizou-se os seguintes descritores para a pesquisa: Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI e o Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI, Ensino Médio Integrado. Para a busca, recorreu-se aos bancos de dados: Banco de Teses da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) do Instituto Brasileiro de Ciência e Tecnologia (IBICT); além de publicações no site do Observatório do Ensino Médio de Santa Catarina (OEMESC) e do Observatório do Ensino Médio do Paraná (UFPR), a fim de selecionar os trabalhos realizados no Brasil a partir de 2015 e relacionados aos descritores supracitados.

Com isso, para se chegar na particularidade do EMITI implantado em Santa Catarina, faz-se necessário um olhar para a compreensão do Programa Ensino Médio Inovador (BRASIL, 2009b), tendo em vista que foi a grande porta para a proposta do Ensino Médio Integral, criado pelo Ministério da Educação em 2009, o qual apresenta uma resposta ao discurso difundido em todo o cenário nacional em relação à crise do Ensino Médio; a crise pautada nos índices educacionais apresentados na época, fundamentava-se, justamente, porque:

O Ensino Médio está em crise no mundo inteiro. Até os anos 90, apenas 16% dos jovens brasileiros estavam no Ensino Médio e não havia tanto ruído com relação a isso. Ele se torna socialmente um problema, isto é, diferentes setores começam a falar em crise, a partir dos anos 1990 e principalmente dos anos 2000. Esse discurso gera um espaço enorme para essas soluções práticas, rápidas, porque queremos resolver a crise já. E quem já tem uma proposta pronta? O empresariado. Porque eles pegam o projeto de gestão de uma empresa e transportam para a educação. Não porque tenham uma proposta pronta e elaborada para a educação. Não é isso. Há um pressuposto de que existe um acúmulo de conhecimento e experiência que pode ser transposto para outras instituições, neste caso, a escolar. Se deu certo numa empresa, por que não daria certo em uma escola? (KRAWCZYK, 2014, p. 1)

Esse panorama fundamentava a possibilidade de que o Ministério da Educação apresentasse uma agenda para o Ensino Médio, de forma emergencial, com a finalidade de reverter o cenário revoltado ante a sociedade brasileira, conforme apresentado anteriormente. Com o pressuposto da experiência empresarial, o governo se beneficia do auxílio de projetos subsidiados em parte pela iniciativa privada e aplica à educação, acreditando assim em uma solução rápida para a crise do Ensino Médio. Outrossim, ao se realizar a pesquisa com o descritor 'ProEMI' para uma compreensão mais ampla da proposta, resultou-se como destaque 127 (cento e vinte e sete) teses e/ou dissertações específicas em programas de pós-graduação em educação, com foco principal em pesquisas direcionadas às parcerias públicas-privadas.

Dentre estas, mereceu destaque a pesquisa de Ricci (2018) que procurou adentrar nesse universo emergencial que perpassa o Ensino Médio, haja vista que, basicamente no ano de 2009, instaura-se uma cultura escolar do Programa Ensino Médio Inovador - ProEMI, com o propósito de contornar o cenário desta etapa da educação básica. Por isso, lançar o olhar para esta pesquisa, faz com que se compreenda as várias tentativas das políticas educacionais em criar ressignificações. Assim, o estudo é atual e consistente, como também é pertinente o estado da arte<sup>8</sup> elaborado pela autora que de forma clara apresenta os ensejos do programa, pois, conforme consta na Portaria nº 971, de 09 de outubro de 2009, e estabelece o seguinte:

Art. 3.º O Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável. Art. 4.º Poderão apresentar propostas os Estados que tenham aderido formalmente ao Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, de que trata o Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 Art. 5.º A Secretaria de Educação Básica coordena a implementação, o acompanhamento, o monitoramento, a supervisão e a avaliação do Programa (BRASIL, 2009b, p. 01).

Concomitante a esse aparato legislativo, o Programa foi instituído com o objetivo de apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional, “com ênfase nos projetos pedagógicos que promovam a educação científica e humanística, [...] a utilização de novas tecnologias

---

<sup>8</sup> Cf. Quadro 1 – Produção de Teses e Dissertações sobre Ensino Médio inovador nos Estados e Regiões da Federação (2010-2017) (RICCI, 2018, p. 31-32).

e o desenvolvimento de metodologias criativas e emancipadoras” (BRASIL, 2009b, p. 52).

Ademais, o MEC fundamenta sua proposta, apresentando dados, tabelas e gráficos que explicitam o conjunto de problemas do ensino médio no país. No entanto, mesmo com implantações de programas como o caso do ProEMI, identifica-se ainda uma lacuna com relação a programas consistentes para suprimir, mesmo que parcialmente, alguns dos problemas do ensino médio.

[...] entre os quais, a ausência de um sentimento de pertencimento do jovem com aquele espaço de conhecimento, a formação dos professores, sobretudo no que diz respeito a conhecimentos específicos relacionados da adolescência, a composição dos materiais pedagógicos, a distância das pesquisas, vivências, experimentações e tecnologias nas práticas escolares, os tempos e espaços escolares engessados, a gestão da escola, que nada dialogam com o jovem do século XXI (RICCI, 2018, p. 28).

Para divulgar e promover o ProEMI nas redes de ensino estadual<sup>9</sup> foram realizados inúmeros debates referentes ao ensino médio, nos quais objetivou-se possibilidades de sugestões curriculares no sentido de melhorar a qualidade do ensino nas escolas públicas, pautando-se em uma visão de novidade curricular, ampliando o tempo dos estudantes na escola, e que correspondesse aos anseios dos estudantes em relação às exigências de uma sociedade em constante transformação. Com tal característica, o Programa induziu a reestruturação dos currículos do ensino médio<sup>10</sup>, organizados a partir de oito macrocampos, assim classificados:

Campos de ação pedagógico-curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional. Os macro campos devem se constituir, assim, como estratégia que possibilita a integração curricular com vistas ao enfrentamento e à superação da fragmentação e hierarquização dos saberes, permitindo, portanto, a articulação entre formas disciplinares e não disciplinares de organização do conhecimento, e favorecimento da diversificação de arranjos curriculares de ação pedagógico curricular no qual se desenvolvem atividades interativas, integradas e integradoras dos conhecimentos e saberes, dos tempos, dos espaços e dos sujeitos envolvidos com a ação educacional de integração curricular (BRASIL,

---

<sup>9</sup> A Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED), por meio da Diretoria de Educação Básica e Profissional (DIEB), vem implementando o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), cujo principal objetivo é oportunizar ao adolescente e ao jovem a ampliação do tempo escolar, integrando a sua formação, atividades de aprendizagem voltadas à cultura, à arte, ao esporte, à sustentabilidade e à tecnologia, com conteúdo curriculares organizados a partir de um planejamento interdisciplinar construído coletivamente (SANTA CATARINA, 2015a, p. 21).

<sup>10</sup> O ProEMI foi apresentado como uma grande novidade, porém, “os documentos orientadores do ProEMI do primeiro período, ou seja, as duas versões produzidas em 2009, apresentavam características que se aproximavam das Classes Experimentais” (RICCI, 2018, p. 102), na qual se valorizava uma ampliação curricular e a valorização da cultura geral (Cf. VIEIRA, DALLABRIDA e STEINDE, 2013, p. 7).

2013b, p. 15).

Portanto, compreende-se que o programa relatado, evidencia na concepção de sua proposta curricular a importância do jovem na escola, respaldando que o maior desafio não está pautado somente no acesso dos jovens no ambiente escolar, mas essencialmente em sua permanência relacionada com a oferta de um ensino que sinaliza a importância de se estabelecer ações consistentes com a finalidade de garantir o direito ao ensino médio de qualidade para todos. Em suma, o jovem precisa se sentir integrado, precisa se compreender no contexto escolar, ao mesmo tempo em que também se sinta compreendido, abordando temas que sejam relevantes a sua realidade, ao momento e à fase em que está vivendo.

Com esse olhar, de criar possibilidades em se compreender a finalidade de uma nova proposta lançada no estado, adentrar-se-á mais especificamente no objeto de estudo desta pesquisa, ou seja, o Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI. Ao realizar buscas no banco de teses e dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), evidenciou-se descritores que surgiram no interior da proposta do ProEMI<sup>11</sup>, como, ‘empresariamento’ e ‘competências’, que ganharam força no período de execução, e, posteriormente, tiveram maior destaque nos modelos pilotos de outros programas implantados particularmente nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Espírito Santo; até ser implantado o EMITI em Santa Catarina.

Ao realizar a pesquisa com o descritor ‘empresariamento’, se obteve como resultado o destaque de 16 (dezesesseis) teses e/ou dissertações específicas em programas de pós-graduação em educação, com maior ênfase em pesquisas direcionadas às parcerias público-privadas. Porém, com a leitura do resumo de cada um dos estudos, percebeu-se que em nenhum dos casos o foco foram as parcerias público-privadas com o intuito de projetos curriculares educacionais.

Na pesquisa sobre ‘competências’, o resultado foi muito mais amplo, com o total de 1539 (mil quinhentas e trinta e nove) teses e/ou dissertações com a área de estudo pautado na educação. Vale salientar que muitas das pesquisas tinham como escopo o termo competência voltado para a educação profissional e/ou para competências voltadas à educação digital. Com o intuito de restringir a procura, inseriu-se o descritor

---

<sup>11</sup> O recorte temporal da pesquisa foi de 2009, por se dar a implementação do ProEMI até o ano de 2020, com o intuito de contemplar a execução do EMITI no estado de Santa Catarina.

‘competências socioemocionais’ justamente por ser um termo amplamente valorizado pela proposta curricular do EMITI, inclusive como novidade curricular.

Com essa busca, a apuração teve um total de 24 (vinte e quatro) teses e/ou dissertações que aprofundaram o conceito. Ao lapidar ainda mais, especificando somente pesquisas na área da educação, encontrou-se somente quatro dissertações e uma tese que abordavam o assunto. Deste modo, destacou-se a tese de Valdirene Alves de Oliveira (2017), por sua fundamentação realizada referente ao IAS tendo em vista que dentre os mais variados institutos que realizaram parcerias para com a educação, o IAS é o precursor nas implementações e parcerias em sua lista de programas educacionais pautados nas “competências socioemocionais”.

A pesquisadora, incorpora, a demanda do ensino médio com bandeira de melhorar esta etapa da educação básica, no Rio de Janeiro, com a inauguração do Colégio Estadual Chico Anysio (CECA), com o programa intitulado “Solução Educacional para o Ensino Médio”.

Essa proposta piloto se articulou no desenvolvimento de uma organização de tempo integral, que estabeleceu uma aproximação entre os conhecimentos previstos na legislação educacional para essa etapa de ensino “às competências produtivas e socioemocionais, necessárias aos cidadãos do século XXI”. As disciplinas foram organizadas em quatro áreas de conhecimento e a elaboração do projeto de vida de cada aluno esteve entre as ações do âmbito do desenvolvimento das competências socioemocionais (OLIVEIRA, 2017, p. 144).

Pode-se deduzir que, com o mesmo conceito, o que era um escopo, começou a ganhar corpo e o EMITI, chega a Santa Catarina, tendo como modelo os estados do Rio de Janeiro, Pernambuco e Espírito Santo. Um fator preponderante ainda ressaltado pela autora é a forte relação que o IAS tem com alguns secretários estaduais de educação que compõem o Conselho Consultivo do eduLab21<sup>12</sup>, sendo que no momento da pesquisa era composto também por Eduardo Deschamps (Secretário da Educação do Estado e Presidente do Consed – Conselho Nacional de Secretários de Educação). Como já exposto acima, foi dele, que partiu a idealização e o incentivo do programa no território catarinense.

Com o intuito de refinar a incursão visando a centralidade do objetivo da pesquisa em questão, destinou-se um olhar para o termo do EMITI na realidade

---

<sup>12</sup> O eduLab21 é um laboratório de inovação dedicado à produção e disseminação de conhecimento científico para a formulação de políticas públicas para uma educação de qualidade. O laboratório reúne uma rede multidisciplinar de parceiros ao redor do mundo, entre universidades, pesquisadores, fundações e organizações internacionais (IAS).

catarinense, em que se prestigiou 3 (três) dissertações de mestrado, em que foram realizadas pesquisas referentes à proposta curricular do EMITI, especificamente na rede pública de ensino de Santa Catarina. Para tanto, a pesquisa de França (2019) priorizou discutir aspectos relacionados à implementação da política pública de reformulação do Ensino Médio introduzida pela Lei n. 13.415/2017.

Desta forma, o estudo mencionado teve por objetivo investigar os sentidos e significados que os professores atribuem ao currículo do EMITI especialmente no que tange à reestruturação do currículo e da prática docente ligada a ela. Como conclusão a pesquisa compreendeu uma insuficiência estrutural da escola estudada, com especial atenção às tecnologias digitais, o que acaba criando barreiras para a autonomia do professor na elaboração de um currículo de educação integral e em consonância com as identidades juvenis. Além disso, destacou que é de suma importância refletir sobre os efeitos que o aumento da carga horária tem sobre a evasão escolar (FRANÇA, 2019).

O estudo de Ratti (2020) fundamentou-se na seguinte problemática: “Qual a possibilidade de construção da autonomia curricular pelos professores que atuam no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, no processo de (re)elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico das Escolas de Educação Básica contempladas com o programa?” (RATTI, 2020, s/p). Com esta proposta, objetivou-se investigar a construção da autonomia curricular do professor no processo de (re)elaboração e implementação do Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica contemplada com o EMITI. Como conclusão, percebeu-se a existência de tensões com relação à (re)elaboração do PPP e à construção da autonomia curricular, justamente por não ter uma participação do corpo docente, na (re)elaboração do Projeto Político Pedagógico (RATTI, 2020).

A leitura da pesquisa de Monteiro (2020) foi elaborada a partir da seguinte problemática: “quais domínios de poder se visualizam na Sociologia, segundo o modelo do EMITI, na parceria público-privada SED/IAS?” (MONTEIRO, 2020, p. 16). Assim, os jovens que frequentam o EMITI não escapam das políticas públicas que circundam a proposta curricular e que molda suas condutas e seus corpos. Deste modo, conceitos que estão na base do programa, isto é, protagonismo e autonomia são estratégias de captura para produzir e consumir liberdade e responsabilidade enquanto estratégias de novas formas governamentais para com os estudantes (MONTEIRO, 2020).

Nota-se que em cada uma das pesquisas contêm suas particularidades e especificidades, porém, destaca-se a realidade dos desafios de um currículo em sua aplicabilidade e a regulação da intervenção privada na educação pública. Percebendo-se que a atuação do terceiro setor, segue várias configurações e acabam por se consolidar ao inserirem-se nos programas educacionais, “[...] em que a execução das políticas permanece estatal, mas o privado acaba interferindo no conteúdo da educação pública, tanto no currículo quanto na gestão e organização escolar” de acordo com Peroni (2018, p. 214); como tem ocorrido nas parcerias firmadas com o Instituto Ayrton Senna.

Com as perspectivas presentes nas pesquisas apresentadas, frente aos objetivos e problemáticas expostos, percebeu-se a importância de continuar os estudos/pesquisas, justificando assim a importância da temática e na particularidade da problemática na especificidade da parceria público-privado, isto é, entre SED/SC e IAS. Parceria esta que gerou a aplicabilidade da proposta curricular do EMITI e que na pesquisa, pretende-se compreender as tensões, fragilidades e benefícios do Núcleo Articulador do EMITI, ao se relacionar a apropriação do prescrito e do praticado.

Um ponto de destaque é justamente a relação do conceito estabelecido pelo EMITI e o Novo Ensino Médio, na qual se percebe uma aproximação e uma preocupação no que diz respeito à organização curricular e os interesses dos jovens estudantes para essa etapa. O Estado de Santa Catarina, na incumbência de operacionalizar o PEE, por meio de todas as propostas apresentadas não apontam resultados satisfatórios para esta etapa da educação básica, em conformidade com os índices revelados pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB conforme os dados da Figura 1 que segue:

Figura 1 - Índices do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB referente ao Ensino Médio de Santa Catarina (2019).

3ª série EM																
Estado ÷	Ideb Observado								Metas Projetadas							
	2005 ÷	2007 ÷	2009 ÷	2011 ÷	2013 ÷	2015 ÷	2017 ÷	2019 ÷	2007 ÷	2009 ÷	2011 ÷	2013 ÷	2015 ÷	2017 ÷	2019 ÷	2021 ÷
SANTA CATARINA	3.5	3.8	3.7	4.0	3.6	3.4	3.6	3.8	3.5	3.6	3.8	4.0	4.4	4.8	5.1	5.3

Obs:

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: (IDEB, *online*, 2020).

Com a realidade exposta na Figura 1, verifica-se a necessidade de avançar no processo ensino aprendizagem para que se possa reverter esse revés; sem dúvidas um processo desafiador para a SED/SC, o corpo docente e todos os envolvidos nos encadeamentos educacionais do estado. Com essa complexa questão demonstrada, e que não é de hoje, que acompanha o cenário educacional, desta etapa da educação básica, mais especificamente nos últimos anos, não somente na realidade educacional de Santa Catarina, mas também em outros estados da federação, surgem novas propostas na contemporaneidade visando estancar as divergências expostas.

Uma das iniciativas do governo federal, visando a incitar uma maior relevância para com o Ensino Médio, desencadeou-se por instrumento da publicação da Medida Provisória n.º 746, em 22 de setembro de 2016<sup>13</sup> (BRASIL, 2016a), que foi convertida na Lei n.º 13.415, em 16 de fevereiro de 2017<sup>14</sup>, desencadeando no momento desta pesquisa a mais nova reforma para o Ensino Médio no território brasileiro.

No âmbito desta reforma, estão presentes alterações na organização do currículo do Ensino Médio. Dentre as modificações que a lei contempla, que o ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas; como também, ficará a critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional valorizando o contexto em que os discentes estão inseridos. Bem como a oferta optativa no ensino de componentes curriculares nas disciplinas: filosofia, sociologia, arte e educação física, deixando aberta a opção de integração destas temáticas em outros componentes curriculares (BRASIL, 2017).

Por conseguinte, o EMITI foi considerado como pertinente pelo estado de Santa Catarina, sendo, desta forma, direcionado para aderência ao programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (BRASIL, 2017). Esse programa

---

<sup>13</sup> Neste íterim, foi ainda apresentado pelo MEC, a portaria n.º. 1.145 de 10 de outubro de 2016, que consiste no Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral (BRASIL, 2016).

<sup>14</sup> O Ministério da Educação (MEC) tem fomentado estratégias de apoio visando a necessidade de estabelecer ações conjuntas entre os entes federados, que propiciem novas organizações curriculares para o novo Ensino Médio, compatíveis com as perspectivas da sociedade contemporânea e com os anseios dos jovens, em conformidade com a Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Outro fator muito importante a ser considerado é a meta 6 do Plano Nacional de Educação (PNE), que trata do compromisso de oferecer Educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% dos (as) alunos (as) da Educação Básica. Fonte: <<http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/55951-politica-de-fomento-a-implementacao-de-escolas-de-ensino-medio-em-tempo-integral-emi>>. Acesso em: 19 set. 2020.

estabelecia a transferência de recursos financeiros às Secretarias Estaduais de Educação (SEE) por 48 meses. Assim, as Secretarias deveriam indicar as escolas, as quais, deveriam possuir em sua unidade o número mínimo de 350 alunos em matrícula de tempo integral, tendo como panorama geral o propósito de atender o mínimo 2.800 alunos da rede pública estadual.

Em concordância com o *site* oficial da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina<sup>15</sup>, em 2017, o total de 16 (dezesesseis) escolas da rede pública estadual se enquadraram nos critérios<sup>16</sup> da supracitada portaria, que foram contempladas com a implantação do EMITI. No ano seguinte, o número de escolas subiu para 30 (trinta). E em 2019, atingiu seu auge com o total de 32 (trinta e duas) escolas desenvolvendo o projeto no estado, e o total de 3.644 (três mil seiscentos e quarenta e quatro) alunos matriculados.

No entanto, a nova proposta rapidamente encontrou dificuldades, uma vez que algumas escolas do estado, com pouco tempo de adesão, anunciaram a desistência do programa (WENZEL, 2018). Estas escolas afirmaram que não ofertarão mais o programa pela grande evasão de alunos, tendo em vista que a cultura no estado é de que os jovens ingressam cedo no mercado de trabalho, para auxiliar os pais financeiramente.

Desta forma, os alunos estão dando prioridade ao trabalho em detrimento à educação integral. Outro dado pertinente em relação ao programa e que foi amplamente divulgado por meio de jornais e televisão do estado diz respeito a realidade da infraestrutura, que conforme o relato de Norberto Dallabrida (UDESC),

[...] a implantação “apressada e sem planejamento” do Emiti no Estado que, com a promessa de investimento, utilizou a estrutura pré-existente das escolas para o programa. Para criar uma escola integral em tempo integral, é necessário fazer uma mudança significativa na estrutura, e não algo meramente secundário. Com os alunos mais tempo na escola, é inconcebível que a escola não esteja ligada à rede de internet, por exemplo. Dessa forma, o desenvolvimento de projetos pedagógicos mais robustos e modernos fica limitado (POR REDAÇÃO NSC, 2018, p. 42-43).

---

<sup>15</sup> A inserção dessa política educacional iniciou em 2017 no estado de Santa Catarina, com a proposta do Programa da Educação Integral para o Ensino Médio, uma parceria com Instituto Ayrton Senna e apoio do Instituto Natura, que objetiva a construção conjunta de uma educação que valoriza o aprendizado de conteúdos e desenvolve competências essenciais para a vida profissional e pessoal de professores e estudantes. Fonte: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/27693-novo-ensino-medio-sera-ofertado-em-16-escolas-catarinenses>>. Acesso em: 19 set. 2020.

<sup>16</sup> Visando a seleção das escolas no território catarinense, em 2016, foi lançado pelo MEC um edital público que estabelecia as exigências a serem cumpridas conforme prescrevia a Portaria nº. 1.145, de 10 de outubro de 2016 que “Institui o Programa de Fomento à Implementação de Escolas em Tempo Integral, criada pela Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016”.

Em consequência aos fatores apresentados, o potencial prescrito pelo EMITI estava sendo desperdiçado pela falta de condições nas escolas, que continuavam praticamente com as mesmas estruturas de antes da implantação do programa, ou seja, houve a preocupação com uma parceria, uma nova proposta, mas não se verificou a importância de uma infraestrutura necessária para a implementação do projeto<sup>17</sup>.

Com esse panorama da implementação do EMITI em Santa Catarina fundamentado na parceria entre o IAS e a SED/SC, e que dispunha do apoio do Instituto Natura; estabeleceu-se, assim, a parceria público-privada, nos moldes da “nova filantropia”, termo utilizado por Avelar e Ball (2017), e que na visão de Ball (2005, 2010, 2013, 2014) alcançou um eco muito grande nos diversos contextos da sociedade mundial, principalmente com um discurso de “excelência” e de “meritocracia”, propagando seus ideias empresariais, persuadindo determinados setores que adentram na sociedade, através de projetos firmados com os estados.

Um dos setores que conseguem espaço é justamente o da educação, deste modo, o foco primordial é caracterizar cada vez mais a valorização “[...] das empresas, dos empreendimentos sociais e da filantropia na prestação de serviços de educação e de políticas educacionais, e o surgimento concomitante de novas formas de governança em “rede” (BALL, 2014, p. 23).

Assim, as parcerias público-privadas originam uma novidade na lógica globalizada de reestruturação que atinge todas as áreas socioeconômicas e, conseqüentemente, abarca mudanças inclusive na instância educacional (PERONI, CAETANO; LIMA, 2017).

Com o pretexto de contribuir para a educação nacional, o seu alcance tem tomado proporções nunca antes vistas, mesmo com o setor privado, no Brasil, a ganhar espaço e força na área da educação, com a expansão de instituições privadas, com a difusão de materiais pedagógicos, com as parcerias com o setor público, na forma de terceirização, como por exemplo, a merenda escolar e as formações continuadas de professores. O que podemos afirmar é que essa área de insumos está consolidada. No entanto, o currículo passa a ser agora a principal agenda do terceiro setor, quer no financiamento, quer na assessoria técnica para a elaboração de políticas públicas na área da educação (CORRÊA, 2019, p. 176).

---

<sup>17</sup> A situação das unidades, um ano (2018) após a implantação do programa no estado é apresentada na matéria disponível em: <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/todas-as-30-escolas-com-ensino-medio-integral-tem-ao-menos-um-problema-de-infraestrutura>>. Acesso em: 03 jan. 2021.

Na conjuntura nacional, o IAS, assim como outros institutos, são exemplos concretos desse processo, visando a determinadas parcerias e atuando diretamente em vários estados do país tais como Ceará, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, São Paulo, Pará, Piauí, Rio de Janeiro, Pernambuco; e, como já exposto, em Santa Catarina. A perspectiva da proposta do EMITI; que, na ótica dos institutos por trabalharem com a perspectiva das competências socioemocionais atrelados às propostas curriculares, desencadeia avanços consideráveis no desenvolvimento da aprendizagem (principalmente em matemática e em língua portuguesa); gerando, assim, melhores resultados nas avaliações em que são submetidos; justificando-se que:

Uma ampla pesquisa, realizada em 2013 junto à Rede Pública de Ensino do Rio de Janeiro, avaliou a correlação das competências socioemocionais nos resultados de aprendizagem, a pesquisa foi realizada pelo Instituto Ayrton Senna, com o apoio da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico<sup>18</sup> (OCDE) e da Secretaria da Educação do Rio de Janeiro. Os resultados apontaram que as competências socioemocionais têm impacto significativo na aprendizagem escolar, independente da condição socioeconômica dos estudantes, verificou-se que os alunos mais responsáveis, focados e organizados aprendem em um ano letivo cerca de um terço a mais de matemática (conhecimento medido pela avaliação bimestral da Secretaria de Educação do Rio de Janeiro) do que os colegas que apresentam essas competências menos desenvolvidas. No mesmo sentido, a diferença de aprendizagem também é detectada entre alunos com maiores níveis de abertura a novas experiências, quando se analisa o desempenho em língua portuguesa (IAS, 2014, p. 19).

Esta parceria com o IAS reproduz o projeto de um modelo educacional que idealiza uma proposta curricular/pedagógica específica, pautada em um material didático próprio, e com o acompanhamento e processos formativos para com o corpo docente. Destarte, o programa oferecido por parte do IAS tem como princípio a integração curricular, no qual, o currículo é dividido em Áreas de Conhecimento (Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas), como também de um Núcleo Articulador (projeto de vida, projeto de pesquisa, projeto de intervenção e estudos orientados), (IAS, 2017a).

Dessa forma, pretendendo um rápido retorno na perspectiva de contornar este cenário, o Secretário da SED/SC, Eduardo Deschamps, legitima a efetivação.

---

<sup>18</sup> “A OCDE é uma organização econômica oriunda do processo de reestruturação dos países capitalistas do pós-guerra e sua evolução acompanhou as mudanças e os avanços da sociedade ao longo dos anos, sempre atuando a serviço das demandas do capital, com ações no comércio, indústria, agricultura, educação, entre outras áreas” (PEREIRA, 2016, p. 115).

Conforme afirma: de trajetórias flexíveis, apresentando como possibilidades imediatas o ensino profissionalizante e, apostando em parcerias que dedicam-se a ideia do protagonismo juvenil mediante a escolha de trajetórias pautadas na elaboração de projetos de vida, possibilitando deste modo aos jovens estudantes o desenvolvimento cognitivo e socioemocional, por via das “[...] competências do século XXI, tornando [o ensino médio] mais próximo [daquilo que será exigido dos jovens no mundo do trabalho ou até na universidade]” (DESCHAMPS, 2016, p. 37).

Com o intuito de abordar adequadamente a temática escolhida, inserida na linha de pesquisa em foco, se estabeleceu como objetivo geral desta pesquisa: examinar as tensões, fragilidades e benefícios do Núcleo Articulador do EMITI, relacionando a apropriação do currículo prescrito e currículo praticado por professores das escolas públicas em Jaraguá do Sul e Joinville (2017-2020).

Como recorte analítico a análise do Núcleo Articulador presente no currículo prescrito do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), por meio da parceria entre a SED/SC – Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina e o IAS – Instituto Ayrton Senna, no período de 2017 a 2020, selecionou-se as escolas pertencentes a região da AMUNESC<sup>19</sup> - Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina. Tal recorte se justifica pela necessidade de investigar a implementação do currículo em movimento e sua efetivação na prática pedagógica, considerando a importância deste programa para a oferta de uma educação de qualidade aos estudantes de Ensino Médio no estado de Santa Catarina.

Deste modo, na região da AMUNESC, aderiram ao projeto desde a implementação<sup>20</sup> as seguintes escolas: Escola de Educação Básica Annes Gualberto – Joinville e Escola de Educação Básica Prof. Heleodoro Borges – Jaraguá do Sul. Com a ampliação das escolas no ano de 2018, iniciou no processo a Escola de Educação Básica Holando Marcelino Gonçalves – Jaraguá do Sul<sup>21</sup>. Essas instituições

---

<sup>19</sup> Fazem parte da entidade os municípios de Araquari, Balneário Barra do Sul, Campo Alegre, Garuva, Itapoá, Joinville, Rio Negrinho, São Bento do Sul, São Francisco do Sul. Dentre estas, as únicas cidades que houveram escolas que aderiram ao programa foram Joinville e Jaraguá do Sul, cidades situadas no nordeste de Santa Catarina.

<sup>20</sup> Em Joinville, duas instituições escolares ofereciam o programa em 2017. Porém, a Escola de Educação Básica Presidente Médici encerrou as atividades do EMITI no final de 2018 e não foi inserida na análise da pesquisa, tendo em vista que não chegou a encerrar o ciclo (2017-2020).

<sup>21</sup> A escolha pelas Escolas pertencentes à Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina (AMUNESC) se desencadeou também pela proximidade do pesquisador para com o contexto em que está inserido, haja vista que por habitar na cidade de Joinville/SC, o processo de proximidade com as realidades escolares são facilitadas auxiliando assim, nas possibilidades de eventuais visitas às

educacionais demonstraram receptividade à proposta investigativa, proporcionando um aprofundamento na compreensão da implantação e desenvolvimento do currículo em movimento no âmbito do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI).

Entende-se que esta parceria expressa a concepção de grupos empresariais, via organização do 'terceiro setor'<sup>22</sup> para com a educação a partir de políticas públicas de educação integral para o Ensino Médio, apresentando uma novidade curricular que articula o desenvolvimento das competências cognitivas com as competências socioemocionais.

Para dar suporte ao objetivo geral, se propôs os seguintes objetivos específicos, isto é, especificar como a proposta do EMITI do IAS se insere no cenário da nova filantropia, em Santa Catarina; identificar os modos como as prescrições são definidas e elaboradas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) até a implementação do EMITI em parceria com a SED/SC; Investigar como a apropriação do currículo do Núcleo Articulador (projeto de vida, projeto de pesquisa, projeto de intervenção e estudos orientados) foi implementado (ou não) nas três escolas analisadas; esclarecer de quais formas os professores, nas três escolas investigadas, realizam as apropriações do currículo prescrito, bem como, efetivam (ou não) as propostas do Núcleo Articulador presente na Orientação para Planos de Aula (OPA).

O *corpus* de análise é composto por entrevistas semiestruturadas com questões abertas, realizadas presencialmente e/ou por videoconferência via plataforma *Google Meet*, devidamente gravadas, conforme permissão dos participantes ao aceitar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Cf. Anexo 1). A presente pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa e aprovada conforme o parecer, n.º 4.935.653 (Anexo 2). Posteriormente, as entrevistas foram transcritas e analisadas.

Os participantes da pesquisa foram 4 (quatro) professores de cada escola aderente do programa, totalizando 12 (doze) professores. A escolha se desencadeou sendo por um professor de cada área de conhecimento, sendo: 1 (um) da área de - Matemáticas e suas Tecnologias; 1 (um) da área de - Linguagens e suas Tecnologias;

---

unidades escolares, tanto para as entrevistas, como também na coleta de documentos e claro, na relação com o aporte teórico e prático, tendo em vista que é imprescindível no decorrer da pesquisa.

<sup>22</sup> Para se compreender o conceito, destaca-se que o primeiro setor é o estado; o segundo setor o mercado e tudo o que não fosse estado; e, o terceiro setor são organizações da sociedade civil sem interesses financeiros e de caráter não-governamental, tais como Institutos, Organizações Sociais, Igrejas, Clubes (GIDDENS, 2005).

1 (um) da área de - Ciências da Natureza e suas Tecnologias; 1 (um) da área de - Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Como critério de escolha do professor da área a exigência foi a de que tivesse acompanhado o ciclo; ou seja, primeiro, segundo e terceiro ano dentro do recorte temporal da pesquisa, como também participado diretamente das propostas do Núcleo Articulador. Embora alguns dos professores entrevistados tenham aceitado a divulgação do nome e demais informações pessoais, a fim de preservar a identidade dos participantes como regulamenta a ética na pesquisa científica, foram destinadas as seguintes legendas para substituição dos nomes dos professores entrevistados: Entrevistada 01a, Entrevistado 02a, Entrevistada 03a e Entrevistada 04a para a Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges (Capítulo 3). Destaca-se que a inserção da letra (a) foi justamente para diferenciar as Escolas que serão analisadas nos capítulos subsequentes, as quais têm por denominação: Entrevistado 01b, Entrevistado 02b, Entrevistado 03b, e Entrevistado 04b referente aos professores da Escola de Educação Engenheiro Annes Gualberto (Capítulo 4); e por fim, Entrevistado 01c, Entrevistado 02c, Entrevistado 03c e Entrevistado 04c aos entrevistados da Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves (Capítulo 5).

Na pesquisa, optou-se por utilizar o formato de entrevistas semiestruturadas como principal fonte de coleta de dados para o *corpus* de análise. A escolha deste método se justifica pelo fato de que é amplamente utilizado em pesquisas qualitativas, pois permite obter informações mais profundas e detalhadas sobre o tema em questão, especialmente no âmbito das ciências sociais/educação (LÜDKE e ANDRÉ, 2013). As entrevistas semiestruturadas permitem que os participantes tenham liberdade para responder às perguntas de forma mais ampla, permitindo uma maior profundidade e riqueza de informações do que entrevistas estruturadas, que geralmente seguem um roteiro rígido de perguntas. Além disso, a estruturação semiestruturada da entrevista permite que o pesquisador explore questões emergentes durante a entrevista, de acordo com as respostas do entrevistado.

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar da elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

A escolha pela entrevista como método de coleta de dados na pesquisa foi fundamentada no fato de que este método permite explorar a perspectiva dos entrevistados de maneira mais ampla, contribuindo para uma compreensão abrangente do tema em questão. De acordo com Lüdke e André (2013), a entrevista é um método que permite que o entrevistado discorra sobre o tema proposto com base nas informações que ele detém, o que pode gerar uma troca de informações significativa entre o pesquisador e o entrevistado. Quando há um clima de estímulo e aceitação mútua, as informações fluem de maneira autêntica e notável, possibilitando a obtenção de dados relevantes e significativos para a pesquisa.

Assim, para atender aos objetivos específicos de ‘investigar como o Núcleo Articulador (projeto de vida, projeto de pesquisa, projeto de intervenção e estudos orientados) foi implementado (ou não) nas escolas analisadas’; e; ‘esclarecer de quais formas os professores, das escolas investigadas, realizam as apropriações do currículo prescrito, bem como efetivam (ou não) as propostas do Núcleo Articulador presente na Orientação para Planos de Aula (OPA)’ – que será demonstrado nos capítulos três, quatro e cinco, como se apresentará a seguir no detalhamento sobre a organização da tese – na qual, elaborou-se um roteiro que visa orientar o momento da entrevista para tópicos pontuais, sobre o Núcleo em questão.

A entrevista semiestruturada também tem por aspecto principal a manutenção, por parte do entrevistador, de fazer com que o sujeito entrevistado se sinta confortável para responder às questões e nesse sentido, o roteiro funciona como questões norteadoras, mas as perguntas realizadas podem ser reformuladas durante a entrevista, caso o entrevistador perceba que houve alguma dúvida, ou algum desconforto do(a) entrevistado(a).

O roteiro contempla questões referentes aos eixos do Núcleo Articulador, sendo: o projeto de vida, o projeto de pesquisa, o projeto de intervenção e os estudos orientados. Cada uma das perguntas direcionam o entrevistado a relatar sobre esses eixos e suas condições de implementação dentro das escolas em que atuam, como pode-se visualizar a seguir:

Quadro 2 - Roteiro para entrevistas

<b>Roteiro para Entrevista Semiestruturada</b>
1. Você conhece os objetivos do Núcleo articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados), eles foram discutidos e definidos pelos professores, com base nas orientações da Secretaria da Educação?
2. Você lembra se as propostas do Núcleo articulador, em cada um de seus eixos (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados) foram apresentadas aos professores, e como foi feita essa apresentação?
3. Houve formações continuadas aos professores em relação ao Núcleo Articulador do EMITI, na escola? E em nível Regional/Estadual? Se sim, comente um pouco sobre o que se lembra. (Caso o professor não se lembre, pode mencionar algumas opções: houve curso, apostila, palestra?)
4. De que forma o PPP contemplou as interlaces do Núcleo Articulador do EMITI (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados)?
5. Você considera que a flexibilização curricular proposta pelo Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados) do EMITI foi uma forma efetiva de novidade curricular? Poderia comentar?
6. Como você construiu suas atividades/projetos/regência, ao estar inserido na proposta do Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados)?
7. Na sua opinião, quais as fragilidades e benefícios do professor no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, na perspectiva do Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados)?
8. Como é possível ressignificar as propostas das OPA's do Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados) na praticidade do dia a dia do programa?

Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

Após a obtenção das respostas mediante as entrevistas, procedeu-se à transcrição completa e à organização do corpus de dados recolhidos. Estes esforços serviram para dar resposta aos objetivos propostos, que consistiam na investigação da problemática central da pesquisa, isto é, como foi realizada a implementação (ou não) do currículo prescrito e do currículo praticado do Núcleo Articulador nas Escolas aderentes a proposta? Em outras palavras, buscou-se esclarecer como ocorreu (ou não) a implementação da apropriação do currículo do Núcleo Articulador nas escolas analisadas. Além disso, procurou-se elucidar de que maneiras os professores, das

escolas investigadas, realizaram a apropriação do currículo prescrito e efetivaram (ou não) as propostas do Núcleo Articulador presentes na Orientação para Planos de Aula (OPA).

Este questionamento tornou-se ponto central, uma vez que foi identificada uma possível desconexão entre a teoria (currículo prescrito) e a prática pedagógica, sinalizando um potencial problema de preparação e capacitação dos professores para a implementação efetiva das propostas do Núcleo Articulador.

Além das informações coletadas nas entrevistas com os professores, foram utilizados os Projetos Políticos Pedagógicos das escolas, a proposta curricular e a análise dos documentos legislativos que nortearam o programa do EMITI, que constituem o embasamento documental para a investigação do Núcleo Articulador. A proposta curricular “[...] e seu desenvolvimento envolvem práticas políticas, sociais, econômicas, de produção de meios didáticos, práticas administrativas, de controle ou supervisão da educação” (SACRISTÁN, 2013, p. 10). Já os denominados legislativos são constituídos pelas leis, decretos, portarias e resoluções relacionados à parceria SED/SC e IAS na implementação e aplicação do programa do EMITI.

A partir da compreensão destes documentos, haja vista a relevância sociocultural e histórica, se justifica a construção do roteiro da entrevista; bem como a abordagem qualitativa de pesquisa, tendo em vista que este esquema de verificação se refere, sobretudo, às pesquisas que intensificam suas indagações na perspectiva de compreender os fenômenos, humanos, históricos e sociais.

Essas indagações geram uma complexidade da realidade no contexto da pesquisa e sobrepõem determinados requisitos aos pesquisadores, pois, numa pesquisa qualitativa, para se alcançar o objetivo geral adentra-se em uma consciência histórica. Isto é, não é apenas o pesquisador que desencadeará sua produção, tendo em vista que os sujeitos da pesquisa suportam os significados das suas ações (MINAYO, 1994).

[...] as sociedades humanas existem num determinado espaço cuja formação social e configuração são específicas. Vivem o presente marcado pelo passado e projetado pelo futuro, num embate constante entre o que está dado e o que está sendo construído. Portanto, a provisoriedade, o dinamismo e a especificidade são características fundamentais de qualquer questão social (MINAYO, 1994, p. 13).

Portanto, ao considerar que os professores exerceram papel crucial no processo da implementação da proposta inovadora, como o EMITI em Santa Catarina, se

concorda que, no âmbito da pesquisa, é imprescindível transcender a análise superficial, adentrando no trabalho dos professores ao se engajarem na realidade do Núcleo Articulador, perscrutando possibilidades e aspirações. É imperativo investigar os pensamentos, emoções e práticas dos professores; todavia, é necessário avançar nesta investigação, estabelecendo conexões entre tais opiniões, sentimentos, processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional na docência, bem como os efeitos decorrentes em suas práticas pedagógicas no ambiente escolar (ANDRÉ, 2010). A elucidação desses aspectos pode propiciar percepções significativas acerca de como os professores se adaptaram, enfrentaram os desafios e colaboraram para a implementação do EMITI na prática Núcleo Articulador; fomentando a aprendizagem e o protagonismo juvenil, da maneira mais assertiva possível.

Ao se analisar o EMITI, foram fundamentais as considerações e as contribuições teóricas de Roger Chartier (1990; 1992; 1996, 2011) e José Gimeno Sacristán (1998; 2000; 2007, 2013). Em particular, destaca-se como o conceito de apropriação de Chartier e a distinção entre currículo prescrito e praticado de Sacristán podem fornecer percepções valiosas sobre a eficácia e as implicações do EMITI na educação. Assim, o conceito de apropriação, que se refere à maneira como os indivíduos interpretam, adaptam e transformam os textos e práticas culturais de acordo com suas necessidades e contextos específicos (Chartier, 1996).

No contexto do EMITI, é importante examinar como os educadores e alunos se apropriam das políticas e práticas educacionais propostas pelo modelo e como, essa apropriação estabelece diálogos com os contextos históricos e culturais específicos. Nesse sentido, o interesse é apresentado sobre: “[...] os usos diferenciados e opostos dos mesmos bens culturais, dos mesmos textos e das mesmas ideias” (CHARTIER, 1992, p. 233). O uso do conceito de apropriação reporta-se à realidade de como a “[...] tática que subverte dispositivos de modelização” (CARVALHO, 2003, p. 273) se faz presente no interior do prescrito e do colocado em ação. Processo este prontamente correlacionado com os denominados crivos culturais: “[...] que configuram as apropriações que [os sujeitos] fizeram do que leram, ouviram e vivenciaram, na sua privilegiada itinerância por circuitos culturais estranhos a grande maioria das populações” (CARVALHO, 2003, p. 338).

No campo pedagógico a apropriação é compreendida pela diferença entre o currículo prescrito e o currículo praticado (Sacristán, 1998), com isso, o currículo prescrito se refere ao conjunto de objetivos, conteúdos e metodologias definidas pelas

políticas educacionais, enquanto o currículo praticado diz respeito à maneira como esses elementos são efetivamente implementados e vivenciados pelos educadores e alunos.

Ao analisar o EMITI, é importante considerar como o currículo prescrito é interpretado e adaptado pelos educadores e alunos no contexto do currículo praticado. Isso pode revelar desafios e obstáculos na implementação do EMITI, bem como as áreas em que o modelo pode ser aprimorado para melhor refletir e abordar as necessidades e realidades dos envolvidos no processo educativo. Assim, é possível investigar como as práticas pedagógicas são adaptadas e modificadas pelos educadores e alunos em diferentes contextos; isso pode revelar áreas em que o EMITI é eficaz e áreas em que pode ser necessário rever ou adaptar as políticas e práticas para melhor atender às necessidades e realidades específicas dos envolvidos no processo educativo.

Ao aplicar o conceito de apropriação de Chartier e a distinção entre currículo prescrito e praticado de Sacristán, é possível desenvolver uma análise mais completa e contextualizada do EMITI, que permitirá avaliar o modelo educacional de maneira mais abrangente, levando em consideração as complexidades das práticas pedagógicas e as nuances das políticas educacionais.

Nesta direção a tese está organizada em cinco capítulos. No primeiro capítulo, intitulado *Introdução*, apresentou-se os componentes estruturais da pesquisa, tais como: o recorte do tema, justificativa, contextualização, teorização do problema, objetivos e a metodologia que compõem o tema e as escolas em que serão aplicadas as entrevistas semiestruturadas.

O capítulo dois, intitulado: *Parceria público-privada no Ensino Médio*, tem por finalidade atender os objetivos específicos desta pesquisa, ou seja, especificar como a proposta do EMITI do IAS se insere no cenário da nova filantropia, no território catarinense; e, identificar os modos como as prescrições são definidas e elaboradas pelo IAS até a implementação do EMITI em parceria com a SED/SC; considerando também o contexto histórico da trajetória do IAS, tendo em vista que essa perspectiva histórica oferece possibilidades de compreensão referente a evolução e o impacto dessa cooperação no desenvolvimento social e educacional.

Nesta contingência, percebe-se como o IAS apresenta o seu protagonismo adentrando nos debates pertinentes à educação nacional, indicando assim, seus pilares e seu conceito de qualidade da educação, que se fundamentam, desde

propostas curriculares flexíveis até as relações das escolas relacionadas com a nova filantropia no cenário educacional.

Esta seção ressalta a forte atuação que do IAS na busca por instituir seus ideais de uma educação de qualidade. Neste contexto, discute-se a parceria estabelecida entre o IAS e a SED/SC, além da implementação do programa EMITI nas escolas selecionadas em Santa Catarina, como uma estratégia de política pública para educação integral. Parte fundamental desta discussão inclui a articulação público-privada promovida pelo EMITI, a inovação curricular introduzida pela proposta e o papel do Núcleo Articulador. Assim sendo, a proposta curricular e a instauração de uma Matriz de Competências para o século XXI, com base no protagonismo juvenil e na elaboração do Núcleo Articulador proposto no currículo em movimento do Projeto de Vida, Projeto de Intervenção, Projeto de Pesquisa e Estudos Orientados, fornecem-nos uma série de informações que nos levam a uma vasta explanação de nosso conhecimento sobre os meandros da parceria e os princípios que envolvem as competências socioemocionais no progresso cognitivo dos jovens estudantes matriculados no programa e como se desencadeia a preparação para o mercado de trabalho. Deste modo, torna-se possível conhecer como as propostas do IAS estão inseridas no cenário da nova filantropia, deste contexto específico.

Os capítulos subsequentes três, quatro e cinco visam a cumprir os objetivos específicos, em que se propõe a investigar como o Núcleo Articulador (projeto de vida, projeto de pesquisa, projeto de intervenção e estudos orientados) foi implementado (ou não) nas escolas analisadas; como também, esclarecer de quais formas os professores, das escolas investigadas, realizam as apropriações do currículo prescrito, bem como efetivam (ou não) as propostas do Núcleo Articulador presente na Orientação para Planos de Aula (OPA).

A fim de abordar os objetivos<sup>23</sup> específicos, emprega-se nos capítulos mencionados uma análise abrangente das tensões, fragilidades e benefícios do EMITI, nas escolas de Jaraguá do Sul e Joinville. Para isso, é imprescindível examinar o panorama catarinense, levando em conta suas peculiaridades e desafios; essa investigação envolve a análise das políticas educacionais vigentes no estado, os

---

<sup>23</sup> Para retomar, os objetivos específicos referidos são: Investigar como a apropriação do currículo do Núcleo Articulador (projeto de vida, projeto de pesquisa, projeto de intervenção e estudos orientados) foi implementado (ou não) nas escolas analisadas; e; esclarecer de quais formas os professores, em cada uma das escolas investigadas, realizam as apropriações do currículo prescrito, bem como, efetivam (ou não) as propostas do Núcleo Articulador presente na Orientação para Planos de Aula (OPA).

recursos disponibilizados para as instituições de ensino, a capacitação dos educadores e as demandas das comunidades locais. Dessa maneira, pode-se compreender o ambiente em que o EMITI foi introduzido e avaliar sua eficácia de forma criteriosa.

Por fim, no capítulo das considerações finais, apresentar-se-á as impressões obtidas a partir da triangulação das investigações e análises realizadas nas 3 (três) escolas públicas pesquisadas; ou seja, após a exposição de como o currículo foi empregado e praticado em cada instituição, o desfecho é apresentado com as descobertas e compreensões das tensões, fragilidades e benefícios decorrentes da inovação presente no Núcleo Articulador do EMITI. Essa abordagem proporciona uma síntese das principais contribuições e reflexões geradas pela pesquisa, evidenciando os aspectos relevantes e as possíveis implicações para o campo educacional.

## 2 PARCERIA PÚBLICO-PRIVADA NO ENSINO MÉDIO

Este capítulo, concentrou-se em tratar dos objetivos específicos desta investigação, em que se evidencia as ações de especificar como a proposta do EMITI do IAS se insere no cenário da nova filantropia<sup>24</sup> no território catarinense. Para isso, faz-se necessário um olhar no cenário da Reforma do Ensino Médio, tendo em vista que o EMITI é parte deste contexto; e, identificar os modos como as prescrições são definidas e elaboradas pelo IAS até a implementação do EMITI em parceria com a SED/SC. Vale ressaltar que o IAS alcança destaque no âmbito nacional, fundamentado em propostas flexíveis para seus currículos e na criação de conexões escolares relacionadas à nova filantropia no panorama educacional. Essa abordagem inovadora contribui para o desenvolvimento e aprimoramento das práticas educacionais, alinhando-as com as demandas contemporâneas da sociedade.

Desse modo, é notável que “[...] a política educacional é cada vez mais subordinada e articulada em termos da política econômica e das necessidades de competição internacional” (BALL, 2013, p. 183). Sendo assim, a BNCC é corporificada a partir das políticas educacionais em uma ação reformista de descentralização, na qual mudanças estruturais acontecem na escola, adequando-se ao modelo neoliberal. O IAS relacionado ao cenário da educação consiste, portanto, em um grupo “[...] constituído por uma rede de pessoas e organizações, uma comunidade de discursos focada na necessidade de reforma educacional, composta por empreendedores políticos, [...] ‘líderes de pensamento’, com soluções para os ‘problemas’ da política educacional” (AVELAR; BALL, 2017, p. 9).

No auge da reforma educacional, vislumbrou-se uma adequação ao modelo neoliberal (isto é, privatização da educação, mercantilização da educação, competição e meritocracia, redução do papel do estado na regulação educacional), a metodologia das competências foi inserida no Ensino Médio, em 1998 (CNE, 1998), como uma forma de atender às necessidades apresentadas pela demanda e lógica do mercado de trabalho, defronte à crescente da globalização econômica e as alterações provindas da revolução tecnológica que se instaura. Deste modo, o Ensino Médio passa a ser direcionado para a aprendizagem de competências e habilidades, e a compreender a

---

<sup>24</sup> “Grupo plural e suprapartidário, formado por sessenta (65) pessoas físicas e onze (11) instituições que trabalham pela educação brasileira. O papel do Movimento é garantir a qualidade da Base Nacional Comum Curricular”. (Fundação Lemann, 2018, § 5)

importância de jovens estudantes enfrentarem os obstáculos da sociedade globalizada, como anuncia o Conselho Nacional de Educação – CNE.

Etapa da escolaridade que tradicionalmente acumula as funções propedêuticas e de terminalidade, ela tem sido a mais afetada pelas mudanças nas formas de conviver, de exercer a cidadania e de organizar o trabalho, impostas pela nova geografia política do planeta, pela globalização econômica e pela revolução tecnológica. [...] A facilidade de acessar, selecionar e processar informações está permitindo descobrir novas fronteiras do conhecimento, nas quais este se revela cada vez mais integrado. Integradas são também as competências e habilidades requeridas por uma organização da produção na qual criatividade, autonomia e capacidade de solucionar problemas serão cada vez mais importantes, comparadas à repetição de tarefas rotineiras (CNE, 1998, p. 12).

O Ensino Médio passou a fazer parte da agenda de discussão com a proposta de implantar a educação integral, diante das alterações realizadas pelo governo em meados de 2003. Neste cenário, a intenção do governo foi a de estudar e analisar as proposições compreendidas na LDB; para isso, a Secretaria de Educação Média e Tecnológica - SEMTEC, do MEC, estruturou um fluxo de discussões e consultas que se consumou no Seminário Nacional “Ensino Médio: construção e política”<sup>25</sup>.

Posteriormente às discussões, houve a edição do Decreto n.º 5.154 de 23 de julho de 2004 (BRASIL, 2004), em que foram instauradas probabilidades de aprimorar a ideia da educação integral na perspectiva politécnica. Por sua vez, o Decreto foi pautado na fundamentação do trabalho, ciência e cultura. Passando-se, praticamente, uma década de discussões, estudos e debates, alteraram-se as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio – DCNEM (CNE, 2012), estabelecendo as competências do trabalho como princípios educativos, na ótica do processo formativo integral e politécnico.

Todavia, as DCNEM, estabelecidas em 2012, despontam dentro de uma realidade de disputas e dubiedade referente à eficiência da formação para a preparação dos jovens estudantes visando o mercado de trabalho, no decurso das implicações da crise econômica mundial; e, esses efeitos, tanto da crise mundial, como da globalização adentram o campo educacional, refletindo um modelo sustentado pela distribuição de riquezas ao mercado capital e aos mais complexos fenômenos da produtividade e da competitividade (CORRÊA, 2019).

---

<sup>25</sup> As principais discussões deste Seminário foram publicadas em livro em fevereiro de 2004 (FRIGOTTO; CIAVATTA, 2004).

Neste contexto, o EMITI emerge como resposta às demandas e transformações no campo educacional. Diante dessa conjuntura, a Reforma do Ensino Médio ganha destaque nas discussões, embasada na influente presença da nova filantropia que, conforme Ball (2005, 2010, 2013, 2014), tem provocado repercussões em diversos segmentos da sociedade global, incluindo a educação. Assim, a educação passa a ser concebida como um empreendimento gerencial, dado que grandes corporações privadas exercem pressão pela eficiência e exigem resultados, objetivando incrementar a produtividade dos futuros trabalhadores (CORRÊA, 2019.)

No cenário da Reforma do Ensino Médio<sup>26</sup>, as propostas apresentadas seriam promissoras se direcionadas ao crescimento da produtividade individual dos jovens estudantes, futuros trabalhadores, visando também ampliar a eficiência nos âmbitos social, cultural e científico. No entanto, a abordagem adotada seguiu outro rumo, uma vez que a nova filantropia advogava que o Ensino Médio deveria atender às demandas empresariais e adotar um caráter menos acadêmico, enfatizando a elaboração de projetos de vida pautados no desenvolvimento de competências cruciais para adaptação às novas formas de sociabilidade no mercado de trabalho. Dessa forma, o principal objetivo fundamentava-se em:

[...] frisar que não pode ser atribuída uma relação de causalidade direta da efetivação da chamada Reforma do Ensino Médio ao desencadeamento da crise do capital no Brasil, pois mesmo em tempos recentes de maior crescimento econômico, as frações burguesas mais interessadas com seus respectivos intelectuais orgânicos já demonstravam contrariedade com o possível desajuste entre a formação escolar delineada e aquela que seria requerida pelo “mundo contemporâneo” (GAWRYSZEWSKI, 2017, p. 99).

Nesse ponto de vista, o que a nova filantropia defende – para o cenário educacional brasileiro e para a etapa do Ensino Médio – é que os jovens estudantes sejam predeterminados a uma flexibilidade e providos de capacidades para equilibrar a precarização do trabalho e as reais incertezas do mercado de trabalho (GAWRYSZEWSKI, 2017).

A Reforma do Ensino Médio foi instituída pela Lei n.º 13.415/17 (BRASIL, 2017) e, modifica a LDB em dois aspectos primordiais, por um lado, a ampliação da carga horária, na qual o estudante precisará permanecer na unidade escolar; de outra parte,

---

<sup>26</sup> A reforma do ensino médio no Brasil foi sancionada pelo governo federal em 2017, através da Lei n.º 13.415. A implementação da reforma ocorreu de forma gradual e estava prevista para ser concluída em 2022.

definição de uma flexibilização da organização curricular, pautada no protagonismo juvenil, elaboração dos projetos de vida e, ainda, na possibilidade de escolher um percurso formativo a ser exercido.

Tendo em vista tais aspectos, a Reforma se estabelece no derredor das deficiências do processo educacional em não responder às exigências da sociedade hodierna. E tem como premissa que esta nova ótica, ou seja, esta nova filantropia, ajudaria a integrar a escola com a vida concreta dos jovens estudantes, auxiliando-os a serem protagonistas de suas vidas futuras. Com esse intuito, procurando dar uma resposta concreta da finalidade do Novo Ensino Médio, o MEC, afirma que:

A Lei n.º 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade (BRASIL, 2019, s/p).

Considerando-se o exposto, no que concerne às reformas do Ensino Médio, observa-se que estas propagam-se em determinadas (re)configurações da última etapa da educação básica, tendo em consideração que, as reformas têm propostas de qualificar os jovens estudantes à disporem de um preparo para ingressarem no mercado de trabalho e, com isso, permanecerem, com o pretexto de que há hiatos entre as propostas curriculares do Ensino Médio e a realidade concreta da vida dos jovens estudantes. Deste modo, a “[...] experiência internacional indica que qualquer reforma educacional deve ter um tempo de maturação, que envolve necessariamente um debate com especialistas, gestores, professores, estudantes e pais de alunos” (DALLABRIDA; RICCI, 2017, p. 4).

Nesse modelo, algumas instituições<sup>27</sup> ligadas à nova filantropia<sup>28</sup>, com o intuito de legitimar que os índices de abandono e evasão no Ensino Médio se justificam pela

---

<sup>27</sup> Como: Instituto Ayrton Senna, Fundação BRAVA, INSPER, Instituto Natura, Instituto Unibanco, UNICEF, dentre outras.

<sup>28</sup> Para fundamentar e fazer um paralelo entre a Reforma do Ensino Médio em relação à BNCC: “[...] aprovada em novembro de 2018, os interesses dos grupos privados foram manifestados em todo o percurso. Neste caso, surgem com maior protagonismo o Instituto Unibanco e Ayrton Senna, que vem patrocinando em alguns Estados, tais como o Ceará, Goiás, Espírito Santo, Mato Grosso do Sul, Santa Catarina, São Paulo, Pará e Piauí, o Programa do Ensino Médio Integral. Tal patrocínio ocorre na formação contínua dos gestores e professores das Escolas envolvidas, na entrega de conteúdos digitais,

falta de estímulo e por ser de baixa qualidade as atividades, introduzem-se no campo educacional, com a justificativa de que a educação nacional precisa melhorar os seus índices, e com as devidas parcerias, essa meta pode ser alcançada. Cabe enfatizar que:

De todos os fatores determinantes da falta de engajamento, o mais presente na opinião dos jovens é o desinteresse pela escola provocado, na maioria das vezes, pela falta de significado e de qualidade das atividades escolares e, portanto, pela sua decorrente falta de atratividade. De acordo com diversos estudos, como Neri (2009), Bridgeland et al. (2006), Unibanco (2010), Ferreira (2000) e O enfrentamento da exclusão escolar no Brasil (UNICEF, 2014), aproximadamente metade dos jovens consideram a falta de interesse como a principal causa do seu desengajamento (IAS *et al*, 2017, p. 55).

Assim, as organizações que direcionam suas atenções para a educação compreendem e defendem que “[...] as causas do baixo engajamento dos jovens devem estar muito mais relacionadas à falta de atratividade da escola do que propriamente à falta de protagonismo juvenil” (IAS *et al*, 2017, p. 14). Com esse panorama, os institutos ligados à nova filantropia reiteram que o entusiasmo dos jovens estaria relacionado à estruturação e à aplicação de uma proposta curricular mais sincronizada com as complexidades da sociedade atual.

Deste modo, com a ampliação e propagação desta premissa, o argumento foi tomando corpo e ganhou espaço na sociedade, promoveu-se, assim, a ideia de que o Ensino Médio não é do interesse dos jovens por estar distante de suas vidas enquanto jovens/estudantes e, com isso, evidenciou-se a indispensabilidade de alterar as propostas curriculares com novos projetos. Por isso, pode-se afirmar que:

Todas as propostas de Educação Integral em implantação no País, incluindo a Solução Educacional para o Ensino Médio, desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna em parceria com a Secretaria Estadual de Educação do Rio de Janeiro, e as escolas de referência do estado de Pernambuco, envolvem uma profunda revisão da grade curricular e um grande esforço de tornar a escola melhor sintonizada com os interesses de curto e longo prazo tanto do jovem quanto da sociedade (IAS *et al*, 2017, p. 82).

Sendo assim, toda pesquisa desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, Fundação BRAVA, INSPER e Instituto Unibanco (IAS *et al*, 2017) perpassa a lógica de que é necessário uma ressignificação das propostas curriculares e, para isso, a centralidade seria organizada pela flexibilidade dos itinerários formativos, oportunizando aos

---

bem como na distribuição de material didático, indicando a transferência de responsabilidade de todo o processo pedagógico” (CORRÊA, 2019, p. 180).

estudantes a possibilidade de escolherem quais disciplinas desejariam estudar, em outras palavras, que os interessaria mais a partir da história de vida de cada um, como também de perspectiva futura, seja para o mercado de trabalho, como para o ingresso na universidade.

Com esse entendimento, a proposta de flexibilizar os itinerários formativos, no entender dos institutos, seria uma realidade atrativa para que os estudantes permanecessem na escola, utilizando-se dos próprios interesses e percebendo assim, um sentido mais particular nas atividades desenvolvidas no ambiente escolar. Nesse sentido:

Trata-se de promover a flexibilidade interna da educação média, isto é, criar trilhas ou caminhos alternativos dentro da própria estrutura do ensino regular. Pretende-se, assim, possibilitar que os alunos escolham quais matérias farão em cada ano, ao contrário da tendência atual de dar aos alunos opções limitadas dentro de uma mesma ordem pré-estabelecida (IAS *et al*, 2017, p. 62).

Importa para o IAS (2017), que a investigação caminha na mesma direção das propostas apresentadas pelo governo federal em detrimento à necessidade de políticas públicas relacionadas à Reforma do Ensino Médio, ou seja, flexibilização curricular com base na premissa de um protagonismo mais ativo por parte dos jovens, no que diz respeito à escolha de itinerários formativos e o desenvolvimento das dimensões socioemocionais e cognitivas, a partir da concepção de um processo formativo integral que viesse a contemplar os quatro pilares da educação propostos por Delors (1998). A defesa da Reforma do Ensino Médio, de acordo com IAS (2017), fundamenta-se na proposta de que a escola se tornaria mais atrativa aos jovens estudantes, colaborando assim para um controle maior das causas de abandono/evasão escolar. Nesta conjuntura, a Reforma do Ensino Médio é desenvolvida, ou seja, com um parâmetro de criar uma:

[...] Política de Educação em Tempo Integral de Fomento à Implantação de Escolas em Tempo Integral para o Ensino Médio de escolas estaduais, que apoiará a implementação de proposta baseada não apenas em mais tempos de aula, como também em uma visão integrada do estudante, apoiada nos quatro pilares de Jacques Delors: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser, buscando uma formação ampla do jovem, tanto nos aspectos cognitivos quanto nos aspectos socioemocionais, o que é fundamental para tornar a escola atrativa e significativa, reduzindo as taxas de abandono e aumentando os resultados de proficiência (BRASIL, 2016a, s/p).

Contando com o suporte da nova filantropia para com a educação, o Banco Mundial também impulsiona a Reforma para o Ensino Médio basicamente com os mesmos comprometimentos, isto significa: aumentar o nível de motivação dos estudantes na etapa do Ensino Médio; diminuir o abandono/evasão escolar e a implementação de uma proposta curricular flexível e alicerçado no método das competências melhorando os resultados da educação nacional que são classificados em nível internacional, tal como o PISA<sup>29</sup>.

Na opinião do Banco Mundial, a Reforma do Ensino Médio conseguiria posicionar o Brasil no mesmo patamar eficaz de outros países, principalmente, os países membros da OCDE que aderiram às propostas curriculares flexíveis e pautadas nos princípios de competências. Nesse sentido:

Recentemente, foram introduzidas reformas no Ensino Médio que visam melhorar os resultados da educação. Em 2017, o Governo Federal aprovou a reforma do Ensino Médio, incluindo a introdução de um currículo com base em competências (Reforma do Novo Ensino Médio) e a ampliação do modelo de Escola de Tempo Integral (programa ETI). O novo currículo do Ensino Médio é uma reforma muito esperada e promissora, que visa reduzir o abandono escolar e apoiar a aprendizagem dos adolescentes. As experiências do México e de outros países da OCDE - como Portugal e Polônia - mostram que um currículo novo, flexível e baseado em competências pode ser um passo importante para aumentar a motivação e o engajamento dos alunos (BANCO MUNDIAL, 2018, p. 64).

Perante os dados educacionais brasileiros, o Banco Mundial percebeu que houve um aumento ao acesso à educação, porém, esse aumento não caminhava paralelo ao significativo de aprendizagem, ou seja, não é satisfatório somente o aumento quantitativo do capital humano inserido na realidade escolar sem a capacidade de impulsionar esse conhecimento adquirido, destacando assim para a produtividade pessoal e coletiva a ponto de destacar o país no cenário internacional.

Assim, para o Banco Mundial, o questionamento frente à etapa do Ensino Médio se fomentaria pelo acúmulo de disciplinas acadêmicas no currículo; encontrando-se totalmente alheio ao desenvolvimento de competências que, de fato, qualificaram os jovens estudantes a adentrar no mercado de trabalho e realizar suas projeções futuras.

---

<sup>29</sup> “O Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA), tradução de *Programme for International Student Assessment*, é um estudo comparativo internacional realizado a cada três anos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE. O PISA oferece informações sobre o desempenho dos estudantes na faixa etária dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países, incluindo dados sobre seus *backgrounds* e suas atitudes em relação à aprendizagem, e também aos principais fatores que moldam sua aprendizagem, dentro e fora da escola”. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/pisa>>. Acesso em: 06 nov. 2020.

Para tanto, o conteúdo central para a política da Nova Filantropia, ao colocar em evidência o conceito do capital humano, não está vinculado a uma igualdade em distribuição de renda, mas sim, “[...] a igualdade de oportunidade” (GIDDENS, 2001, p. 59). Nisto, constitui-se o conceito relacional entre o público e o privado, em que se fundamenta que: “[...] o Estado não seja mais o principal executor das políticas sociais, como para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar a lógica de mercado nas políticas públicas, qualificando-as” (PERONI, 2013, p. 13).

Nesse universo, a crítica desencadeada pelo Banco Mundial como também para os apoiadores da Reforma do Ensino Médio, referente ao baixo capital humano, com relação a mínima aprendizagem, afirmam que não se define pela falta de investimento, comprovado, até mesmo por intermédio da adoção da já mencionada emenda constitucional 95/2016<sup>30</sup> para com a educação (BRASIL, 2016).

Desse modo, chega-se a essa conclusão pelo comparativo que o Banco Mundial realiza a partir dos dados de investimento, com a performance por estudante em cada país<sup>31</sup>, em que a OCDE; sem embargos de que o Brasil designa um investimento significativo com a educação, entretanto caminha a passos lentos em relação aos demais países pertencentes à OCDE, no que concerne aos gastos por estudantes.

É evidente que a comparação, entre Brasil *versus* Alemanha, (conforme citado na nota de rodapé 30), é alegórica frente aos números, tendo em vista que o Produto Interno Bruto - PIB do país europeu é quase duas vezes superior ao da nossa realidade. Ainda assim, mesmo investindo mais em educação (em termos absolutos), o Brasil é um dos países que menos gasta por aluno<sup>32</sup>, isto significa que a premissa apresentada pelo Banco Mundial e os demais organismos em relação aos percentuais do PIB expõe um diagnóstico frágil por emparelhar os números e esquecer das condições.

Um coeficiente significativo presente na pauta dos apoiadores da Reforma do Ensino Médio é a constatação de que um dos principais suportes em vista de um

---

<sup>30</sup> Proposta de Emenda Constitucional do Teto dos Gastos (PEC 241/2016) – (BRASIL, 2016).

<sup>31</sup> “As tabelas do relatório, chamado Education at Glance, comparam os recursos colocados em educação entre os 35 países membros, que são os mais ricos do mundo, e outros 11 considerados parceiros da OCDE, em que se inclui o Brasil. Lá é possível notar que o Brasil investe 5,5% do PIB em educação, quando a maioria das nações, 5%. Um exemplo é a Alemanha, onde a taxa é de 4% do PIB, abaixo do Brasil. Mas o PIB da Alemanha é de US \$3,4 trilhões e o do Brasil, de cerca de US \$1,7 trilhão”. Disponível em: <https://politica.estadao.com.br/blogs/eleicao-mais-educacao/brasil-investe-porcentagem-alta-do-pib-em-educacao-mas-pouco-por-aluno-diz-ocde/>. Acesso em 25.10.2020.

<sup>32</sup> Disponível em: < <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/09/11/gasto-do-pib-em-educacao-para-de-cair-no-brasil-mas-investimento-por-aluno-segue-estagnado-diz-estudo-da-ocde.ghtml>>. Acesso em 25.10.2020.

*upgrade* nos índices de resultado de aprendizagem, pelo viés do conceito cognitivo, como das competências reivindicadas pelo mercado de trabalho, corresponde à ampliação da jornada escolar. Esse ponto, identifica-se até mesmo como um contrassenso, em relação ao que se discutia anteriormente, haja vista que, com a ampliação da jornada escolar, maior também será os gastos públicos, o que na prática, aumentariam os investimentos (custo/aluno); entretanto, a Emenda Constitucional 95/2016<sup>33</sup> não pressupõe um investimento significativo para a real necessidade.

## 2.1 EMITI: ARTICULAÇÃO PÚBLICO-PRIVADO EM SANTA CATARINA

Mediante esta contextualização, a implementação do EMITI em Santa Catarina, como também propostas semelhantes em outros estados do Brasil, enfrentam o desafio de conciliar a ampliação da jornada escolar com o congelamento de gastos e a necessidade de investimentos na educação pública. Diante deste panorama, o investimento na educação pública não se restringe apenas ao Estado, mas abre espaço para parcerias, incluindo empresas, institutos e organizações.

Essa abertura para parcerias, de acordo com Corrêa (2019), representa uma mudança de paradigma no papel do Estado, que passa de provedor para regulador do processo educacional. Isso implica na transferência de responsabilidade de gestão para grupos privados e filantrópicos, tornando os efeitos econômicos mais aparentes pela introdução de recursos privados na educação pública.

Assim, a implementação do EMITI em Santa Catarina está relacionada à busca por parcerias público-privadas para viabilizar a expansão do ensino médio integral, superar os desafios impostos pelo congelamento de gastos e garantir a qualidade da educação, mesmo com a mudança no papel do Estado como regulador. Essa nova configuração gera debates sobre os efeitos da participação do setor privado no ensino público e o equilíbrio entre os interesses envolvidos tornando os efeitos econômicos mais aparentes pela introdução de:

[...] padrões de eficiência e qualidade, pela privatização de serviços e pela economia do conhecimento, aceitando-se que, a nível político, são cada vez mais convergentes os modos de regulação das políticas educacionais e que, a

---

<sup>33</sup> “Em meio a este cenário, em dezembro de 2016, o governo Michel Temer (PMDB) aprovou a Emenda Constitucional (EC) 95, que limita os gastos públicos nas áreas sociais à inflação pelos próximos 20 anos. O dinheiro economizado será destinado a pagar a dívida pública”. Disponível em: <<https://educacaointegral.org.br/reportagens/o-impacto-do-teto-de-gastos-sobre-as-politicas-de-educacao/>>. Acesso em: 26 out. 2020.

nível cultural, são transnacionalizados padrões comuns que resultam do reconhecimento de princípios quanto a modos de ser e de viver (PACHECO, 2009, p. 108).

Essa realidade que se apresenta, provoca uma certa inquietação, pois os grupos privados e filantrópicos têm potencial para priorizar por determinadas especificidades, como geográficas, políticas, culturais, entre outras, reproduzindo-se estatutos de: “[...] legitimidades com forte apelo à eficiência e excelência educacional, ligados à lógica do mercado e a sua ideologia de privatização e de descentralização” (CORRÊA, 2019, p. 93).

Essa idealização, no tocante de uma educação organizada por institutos, com propostas curriculares fundamentando a importância das competências (mercado de trabalho), continuará oportunizando diferenças e discrepâncias referente aos conhecimentos exigidos pelos exames nacionais, como também para o ingresso nas universidades públicas. Com esta compreensão, o Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN, deu seu parecer sendo contrário à Reforma do Ensino Médio, justamente, por perceber que corroboram para tal realidade: preparar para o mercado de trabalho a grande maioria dos estudantes, nas competências exigidas pelas empresas; e, as classes dominantes sendo preparadas para as vagas nas universidades públicas. Nesse sentido:

Desde a publicação da MP 746/2016, que o ANDES-SN se posicionou contrário a essa medida, elaborando uma nota de repúdio tanto em relação ao processo quanto ao conteúdo dessa contrarreforma, por reconhecer a intenção explícita de focar o Ensino Médio oferecido para os (as) filhos (as) da classe trabalhadora na preparação para o mercado de trabalho, subtraindo da maioria da juventude o direito a uma educação unitária e politécnica. [...] a finalidade dessa etapa do ensino, assim como as demais, deve ser a formação integral dos/as estudantes, o que inclui a formação geral, a formação para o trabalho e a formação corporal (ANDES-SN, 2017, p. 8).

Com tal característica, o CNE em parceria com a UNESCO no Projeto CNE/UNESCO 914/BRZ1042.3 – por intermédio de suas conclusões presentes no Projeto intitulado: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino” – admite que a Reforma do Ensino Médio encontra-se condensada na particularidade de associar os jovens estudantes com o mercado de trabalho, dificultando os mesmos de ingressarem no ensino superior, haja vista que exames

nacionais e/ou processos de ingresso nas universidades públicas não sofreram tal alteração nos seus editais (CNE, 2018). Para tanto, a tão sonhada flexibilização curricular

[...] que aproxima o estudante do mercado de trabalho, contraditoriamente afasta o mesmo do ensino superior, visto o ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, não ter sido alterado, por conseguinte sua avaliação será mantida com base nas disciplinas anteriormente desenvolvidas (CNE, 2018, p. 88)<sup>34</sup>.

Nessa conjuntura, percebe-se que o EMITI, com sua proposta educacional, traz desde sua primeira experiência com o programa Solução Educacional para o Ensino Médio (SEEM/RJ) no Rio de Janeiro em 2013 (IAS, 2012a), e os princípios presentes na Reforma do Ensino Médio, como a flexibilização curricular, uma metodologia pautada em competências cognitivas e socioemocionais e a ampliação da carga horária. O IAS defende que esse formato de valorização das competências e flexibilização curricular norteará: “[...] todo o itinerário formativo percorrido pelos jovens e os objetivos de aprendizagem previstos nas disciplinas da base curricular e da parte diversificada, ao longo dos três anos do Ensino Médio” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 23).

Portanto, as interferências metodológicas na proposta educacional do IAS estão presentes na Reforma do Ensino Médio, nas premissas referente às flexibilidades curriculares, implementação dos conceitos de competências cognitivas e socioemocionais, estruturação para a elaboração de projetos de vida e projetos de pesquisa, ampliação da jornada escolar e a valorização do protagonismo dos estudantes. Essa abordagem gera uma alteração significativa em detrimento ao currículo tradicional pautado em disciplinas. Dessa forma, o EMITI e a Reforma do Ensino Médio se alinham em seus princípios e objetivos.

Para entender estruturação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) em Santa Catarina, faz-se necessário um olhar na totalidade de sua organização e funcionamento, assim, é importante destacar que o EMITI foi implantado no estado de

---

<sup>34</sup> No decorrer da pesquisa, foi promulgado um novo decreto com a correção desta realidade, deste modo, “o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) poderá ter questões subjetivas e provas voltadas para áreas específicas. As mudanças foram propostas em parecer aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), com o objetivo de orientar as mudanças que deverão ser feitas no exame para que ele seja adequado ao Novo Ensino Médio. O novo ENEM começa a ser aplicado em 2024”. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2022-03/estudantes-poderao-escolher-area-avaliada-no-novo-enem>>. Acesso em 28.03.2022.

Santa Catarina em 2017, com o objetivo de ampliar a oferta do Ensino Médio em tempo integral. Sobre isso, cabe dizer que:

O Ensino Médio em Tempo Integral teve início em Santa Catarina em 2016, pelo diálogo da SED - Secretaria de Educação de Santa Catarina com o IAS – Instituto Ayrton Senna (que já desenvolvia uma proposta de educação integral transformadora de Ensino Médio, aplicada e que apresenta excelentes resultados no Rio de Janeiro, na Escola Chico Anísio) e o Instituto Natura (IAS, 2017b, p. 108).

O Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização social que concentra sua proposta em programas educacionais, e encontra suporte de instituições intergovernamentais, tais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e, a Cultura (UNESCO) e da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE<sup>35</sup>, que apresentam inclusive um conceito próprio de competências em seus documentos e organismos.

Assim, desempenhando o papel de mediador de tais diretrizes desses organismos o IAS e a SED/SC firmaram parceria visando a otimizar um planejamento educacional para o Ensino Médio que praticasse uma proposta curricular inovadora de educação integral. Nessa perspectiva, o IAS obteve a oportunidade de expandir seus horizontes, tendo em vista que já desencadeou esse mesmo projeto intitulado Solução Educacional para o Ensino Médio na SEEDUC/RJ<sup>36</sup>.

Inspirada na Proposta de Educação Integral para o Ensino Médio no Rio de Janeiro, a iniciativa é desenvolvida em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, com apoio do Instituto Natura, da Capes, do Movimento Santa Catarina pela Educação, do BID e da FIESC (Federação das Indústrias de Santa Catarina). Esta proposta engloba o suporte à Secretaria para a elaboração de modelos de currículo, formação, acompanhamento e avaliação voltados para a promoção da educação integral. Esses modelos são

---

<sup>35</sup> “Pelo nosso trabalho em produzir e aterrissar conhecimento sobre educação para o século XXI, recebemos da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) a chancela para a criação da Cátedra UNESCO de Educação e Desenvolvimento Humano, em 2004. Fomos a primeira organização não governamental a receber esse reconhecimento, até então só concedido a universidades. Em 2012, foi a vez da OCDE (a Organização para a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) nos convidar para ingressar no seu grupo de organizações parceiras. Fomos a primeira organização brasileira a ingressar na NetFWD (Net Forward), sua rede global de fundações dedicadas a promover impacto social”. Disponível em: <<http://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/instituto.html#historia>>. Acesso em: 27 set. 2020.

<sup>36</sup> Em 2012 o Instituto Ayrton Senna aceitou o desafio apresentado pela Secretaria da Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC) no sentido de encontrar, juntos, uma proposta para o Ensino Médio. A partir do conhecimento acumulado em quase 20 anos de estudos e experiência de campo, aliados à expertise de especialistas, o IAS está desenvolvendo uma Proposta para o Ensino Médio Integral, que representa uma quebra de paradigma, oferecendo uma inovadora estrutura curricular e mudando a própria organização da escola (IAS, 2012, s/p).

avaliados e aprimorados em escolas da rede, onde educadores e estudantes se tornam coautores das soluções desenvolvidas (IAS, 2017b, s/p).

O EMITI apresenta uma proposta focada na capacidade de tornar a escola um lugar envolvente, uma vez que: “[...] boa parte dos jovens sai do Ensino Médio sem ter adquirido os conhecimentos mínimos indicados nos currículos, num ciclo permeado por exclusão, evasão e abandono” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 40). Nessa ótica, sustenta sua argumentação de que exista uma separação entre o currículo tradicional proposto e a vida dos estudantes, ampliando a evasão e o abandono escolar, levando em consideração que o estudante não consegue dar significado, não vê sentido nas atividades propostas pela escola. O IAS movido por esta perspectiva, propõe uma Educação Integral para o século XXI, não somente com a expectativa de combater o abandono/evasão com um currículo mais envolvente, visto que pretende também, superar as lacunas do percurso formativo, reprovando os baixos índices de aprendizagem entre os estudantes do Ensino Médio, aumentando a motivação pelo interesse da escola. Além disso, a proposta do EMITI busca desenvolver as competências cognitivas socioemocionais com o foco no presente e no futuro com ferramentas capazes de potencializar os conhecimentos dos estudantes.

Para dar continuidade à discussão sobre a estruturação do EMITI, a Figura 2 a seguir apresenta o esquema da organização que compõem o currículo do programa na perspectiva da Educação Integral para o século XXI.

Figura 2 – Esquema da Educação Integral para o século XXI apresentado pelo Instituto Ayrton Senna



Importa mencionar que a parceria entre o IAS e a SED/SC foi projetada para ser multiplicada em escala, nas mais diversas escolas da rede, considerando como os principais desafios os aspectos que favorecem o abandono escolar/evasão, a desmotivação dos estudantes com a realidade escolar e o desenvolvimento por competências, condutas e princípios que estejam mais consonantes com as ausências dos jovens, bem como, frente às necessidades do mundo/mercado de trabalho numa sociedade obscura, em permanente transformação. Todo programa visa, portanto, fortalecer a qualidade da educação, justamente por quê:

O Brasil acumula uma enorme dívida de aprendizagem, que combina altas taxas de abandono no Ensino Médio com baixo rendimento daqueles que o concluem. Dos jovens brasileiros que finalizaram o Ensino Médio em 2014, apenas 27,2% tiveram desempenho acima do adequado em língua portuguesa e 9,3% em matemática. Já a taxa de abandono do Ensino Médio em 2015, nas redes públicas, foi de 7,8 no Brasil e de 8,7 na rede pública de Santa Catarina (IAS, Caderno 2, 2017, p. 11)

Nessa conjuntura, o EMITI foi projetado para aplicar um currículo envolvente/atrativo e ampliar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes nas diferentes áreas de conhecimento do Ensino Médio, flexibilizando o currículo com as competências socioemocionais e o Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados), que na visão do IAS consiste em componentes eficazes no processo formativo dos jovens estudantes.

Dessa maneira, no final do ano letivo de 2016, foi lançado o desafio no território catarinense de, a partir do ano letivo de 2017, experimentar uma proposta curricular que assuma o propósito da educação integral para o século XXI. Desse modo, a proposta:

[...] apresentada não tem como finalidade última meramente melhorar o desempenho dos alunos nos testes de aprendizagem ou prepará-los para o mercado de trabalho. Apesar de considerar importante aferir evoluções no desempenho acadêmico e construir pontes mais seguras com o mundo do trabalho, o propósito primordial é formar os estudantes por inteiro, considerando todos os espaços e tempos curriculares como oportunidades para a construção de sua autonomia, dotando-os de competências cognitivas e socioemocionais que permitam o exercício pleno dessa autonomia, de modo que possam elaborar e concretizar seus projetos de vida, como pessoas em constante aprendizagem (IAS, Caderno 2, 2017, p. 12).

Ocorre salientar que, no mesmo direcionamento apontado pelo IAS, a hipótese central da Reforma do Ensino Médio pauta-se em alterações na educação do Ensino Médio, com a justificativa de que a última etapa da educação básica não seria interessante para os estudantes e estaria afastada das ambições do mercado do trabalho<sup>37</sup>.

Constata-se que a ideia central nos programas, que são propostos pelo governo, perpassa sempre a tendência de melhorar a qualidade da educação, e nisso, os Estados estabelecem parcerias com o setor e/ou com agências internacionais, seja na organização curricular, na formação continuada dos professores ou processos avaliativos. Todavia, o fato é, “[...] que nessa caminhada, parece-nos que ainda não equacionamos a dívida social que o país tem com milhões de brasileiros, perspectivando uma educação de qualidade” (CORRÊA, 2019, p. 77).

Assim, como o IAS está presente em aproximadamente todo o território nacional, assume um conceito próprio de uma educação de qualidade, gerando novas propostas em parceria com a nova filantropia. Na seção a seguir, apresenta-se como foi esse processo no decorrer da história do IAS e suas propostas para os estados/municípios, no decurso dos mais variados convênios e parcerias, realidade esta que chegou também no território catarinense com vários programas e projetos, e dentre eles: o EMITI, ocupa a centralidade desta pesquisa.

## 2.2 A INOVAÇÃO CURRICULAR DO EMITI EM SANTA CATARINA

As inovações propostas pelo EMITI têm como base a educação integral e se movimentam pela conciliação de competências cognitivas com competências socioemocionais, além do interesse no protagonismo juvenil e na elaboração dos projetos de vida. Desse modo, os estudantes estão no centro do processo de aprendizagem. Com tal característica, o IAS aponta que a elaboração de seu conceito de educação integral foi instigada pelo relatório que Jacques Delors produziu para a UNESCO. Nessa obra, são estabelecidos os pilares para a educação do século XXI, que auxiliaram, como estratégia inicial, a elaboração de um currículo que incorpore as

---

<sup>37</sup> Essa realidade ressalta que “[...] as recentes dificuldades econômicas potencializaram o fato de que, em um mercado global competitivo, as qualificações educacionais não são suficientes para encontrar e manter um emprego de boa qualidade. Fica claro que é preciso um espectro mais amplo de competências para alcançar sucesso no mercado de trabalho [...]” (OCDE, 2015, p. 22).

competências que são utilizadas cotidianamente nas diversas situações da vida e integram o processo de cada um para aprender a conhecer, aprender a conviver, aprender a trabalhar e aprender a ser (DELORS, 1998).

Desse modo, os pilares da educação propostos por Delors (1998) nos permitem compreender a concepção de educação integral do IAS, com a atribuição de prescrever que a educação do século XXI não se fundamente somente no conjunto de conhecimentos cognitivos. Além disso, Delors (1998) afirma que por meio dos conhecimentos pretende-se alcançar elementos impulsionadores, ou seja, os estudantes adquirem competências com a finalidade de saber fazer determinados trabalhos.

Com tal característica, os pilares da educação não satisfaziam o acúmulo de competências cognitivas, tendo em vista que é essencial: obter atitudes e valores (competências socioemocionais); reportar aos estudantes o significado de aprender a conviver (convívio) com os demais; aprender a ser (autonomia) protagonista de seus projetos de vida e, ainda mais, aprender a aprender (aprendizagem ao longo do processo), particular de cada um dos estudantes.

O desenvolvimento integrado de aspectos socioemocionais e cognitivos para ser, conviver, conhecer e produzir também é uma concepção sustentadora da Matriz. As macro competências – que se relacionam com a capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades – conectam aspectos socioemocionais e cognitivos, com o objetivo de promover a formação para a autonomia (aprender a ser), a partir da capacidade de aprender ao longo da vida (aprender a aprender), do exercício colaborativo nas relações (aprender a conviver) e da preparação para o mundo do trabalho (aprender a fazer) (IAS, Caderno 2, 2017, p. 20).

A estrutura curricular vinculada à matriz de competências para o século XXI adotada na proposta do EMITI, em Santa Catarina, foi desenvolvida pelo Instituto Ayrton Senna, alicerçada nos quatro pilares do relatório da UNESCO, a qual, “[...] é constituída de dois macrocomponentes que se entrelaçam: Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 46). Com base em um conceito integrador, as múltiplas áreas de conhecimentos se articulam, por meio de aperfeiçoamentos da matriz de competências das práticas metodológicas integradoras e gestão integrada visando, assim, avaliar os resultados.

Para identificar as prescrições curriculares, faz-se necessário uma explanação sobre a matriz de competências para o século XXI e as principais orientações referentes ao currículo integrado que é proposto. Nesse sentido, o primeiro recurso

integrador é a própria matriz, que é desenvolvida por um conjunto de oito<sup>38</sup> macrocompetências que se correlacionam com os pilares da UNESCO (fazer, conhecer, conviver, ser); considerando viabilizar aos estudantes seu progresso de forma integral, ou seja, além da aprendizagem cognitiva (fazer), idealizando que os estudantes adquiram flexibilidades nos processos relacionais com os demais (conviver), conquistem uma formação incessante (aprender), tornando-se protagonista da própria vida (ser). Com isto posto, ressalta-se que a Matriz de Competências:

[...] é composta por oito macrocompetências basilares: autoconhecimento, responsabilidade, colaboração, comunicação, criatividade, pensamento crítico, resolução de problemas e abertura para o novo. [...] foram eleitas justamente por sintetizar importantes aprendizados a serem desenvolvidos para os jovens construírem sua autonomia para viver, interagir socialmente e trabalhar no presente século (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22-23).

Essa prescrição curricular intermediada pela caracterização de competências encontra-se presente nas Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) na década de 1990 (CNE, 1998). Todavia, a partir do ano de 2003, as contestações, que abrangeram as novas diretrizes para o Ensino Médio, estruturaram novas DCNEM, nas quais a concepção de um currículo mediado pelo conceito de competências foi alterada para uma compreensão de currículo consolidado na categorização do trabalho como princípio educativo (BRASIL, 2013).

Nesse caso, a retomada por uma proposta curricular orientada pelo conceito de competências é um retorno às políticas curriculares da década de 1990, com algumas divergências, pois, naquele momento as competências expunham um currículo como instrução, e também com um formato delineado por competências e habilidades, modelo este sugerido pela OCDE, utilizado por inúmeros países, como protótipo de:

[...] controle, competitividade, liberdade de escolha dos consumidores, fixação do currículo em conteúdos básicos, assim como a submissão da educação às demandas do mercado de trabalho ou ao sucesso nos mercados abertos, foram as marcas das políticas educacionais das décadas de 1980 e 1990. Políticas que precisavam de outras linguagens, outros discursos, para se legitimar e se tornar mais apresentáveis e merecedoras de crédito. Políticas que deixaram um rastro que hoje contamina o que se entende por educação (SACRISTÁN *et al*, 2011, p. 19-20)

---

<sup>38</sup> O processo das macrocompetências veio a ser instituído no ano de 2012 no SEEM, não obstante foi em 2013, em conformidade com o Convênio firmado entre o SEEDUC n. 10/2013 (RIO DE JANEIRO, 2013) que o IAS passou a sistematizar 10 macrocompetências em seu currículo “inovador” que foram postos em prática em caráter empírico no Colégio Estadual Chico Anysio (CECA). Em Santa Catarina com o EMITI, foram contempladas oito macrocompetências.

De forma diversificada, a proposta do EMITI empenha-se em estruturar as competências tanto na esfera cognitiva, quanto socioemocional<sup>39</sup> na elaboração de uma matriz curricular para o século XXI. Outro recurso importante é o planejamento que integra todo o trabalho realizado na escola, já que a “organização do currículo em áreas de conhecimentos e núcleo articulador pressupõe o planejamento integrado das atividades, além do acompanhamento e da avaliação da aprendizagem sob uma ótica ampliada” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 53).

Logo, o planejamento integrado foi incluído no EMITI, tentando oferecer benefícios sucessivos no processo de aperfeiçoamento do programa, como também, apontar como o grupo de professores está se confrontando com a efetivação de um currículo inovador. Nesse ponto, destaca-se que tal planejamento é capaz de estabelecer um importante instrumento para o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico da escola.

No esboço jurídico, o programa do EMITI está pautado a partir dos seguintes documentos legislativos: Lei 13.415/2017 referente ao Novo Ensino Médio; Portaria 1.145/2016 – MEC, vinculada à Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016; e à Resolução nº 7 – FNDE, que fundamenta o processo de transferência dos recursos e fomento à implementação de escolas de Ensino Médio em tempo integral no território nacional. Desse modo, ressalta-se que o EMITI, em Santa Catarina, iniciou sua implementação no final de 2016.

Nesse processo, houve edital de seleção das escolas, reuniões, processos de matrícula, divulgação do programa, e no início do ano letivo de 2017, o programa foi colocado em prática em 16 escolas no território catarinense<sup>40</sup>. Com base nestes marcos legais, o EMITI foi organizado para contemplar os objetivos propostos nas referidas leis, porém aplicando o itinerário da flexibilidade curricular, sistematizado em áreas de conhecimento, de maneira oposta às disciplinas, e com o aumento da carga horária. No que lhe concerne, a referência delineada pelo EMITI está:

[...] baseada na formação plena dos estudantes. Considera o aluno e seu processo formativo em sua inteireza, singularidade e diversidade, nas dimensões do modo como convive e se relaciona com a escola, o

---

<sup>39</sup> Sobre as competências socioemocionais: MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceito e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p.92-103, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>.

<sup>40</sup> É possível conferir as dezesseis escolas que aderiram e iniciaram o programa em 2017, disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/27693-novo-ensino-medio-sera-ofertado-em-16-escolas-catarinenses>> Acesso em: 10 set. 2020.

conhecimento e o mundo do trabalho. Para isso, é preciso que as ações educativas invistam fortemente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, por meio do desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais, a fim de superar a cisão entre os conteúdos escolares e a vida do aluno. Educação integral e educação em tempo integral são conceitos diferentes: o primeiro se refere à dimensão qualitativa que se quer agregar à educação, enquanto o segundo trata de um importante avanço quantitativo no tempo de exposição do aluno a diferentes aprendizagens (IAS, Caderno 2, 2017, p. 56).

Tendo em consideração a perspectiva da educação plena/integral o IAS entende que é preciso que as “ações educativas invistam fortemente no desenvolvimento da autonomia dos estudantes, desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais altamente estruturantes para viver o mundo atual” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 10). Esse conceito de educação integral foi prescrito no Paradigma do Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), originado em 1990 como possibilidade de mensurar aspectos ignorados por economistas, no que diz respeito ao avanço de uma nação. De acordo com o PNUD (2018, s/p):

É uma mudança de perspectiva: com o desenvolvimento humano, o foco é transferido do crescimento econômico, ou da renda, para o ser humano. O conceito de Desenvolvimento Humano também parte do pressuposto de que para aferir o avanço na qualidade de vida de uma população é preciso ir além do viés puramente econômico e considerar outras características sociais, culturais e políticas que influenciam a qualidade da vida humana (PNUD, 2018, s/p).

A intervenção do Paradigma do Desenvolvimento na construção da proposta do EMITI encontra-se pautada na orientação de um processo de “[...] ampliação das escolhas das pessoas para que elas tenham capacidades e oportunidades para serem aquilo que desejam ser” (PNUD, 2018, s/p). Nessa ótica, o EMITI, “[...] coloca as pessoas no centro dos processos de desenvolvimento e aponta a educação como oportunidade central para que desenvolvam seus potenciais, preparando-as para fazer escolhas” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 14). Essa definição é representada pela competência socioemocional da autonomia, a qual, gera a evolução do potencial humano crítico e transformador de uma proposta de educação integral. Para tanto, esse esforço de gerar autonomia, promovido pelo EMITI, é um dos componentes centrais, para que os estudantes tenham autoconhecimento na elaboração de seus projetos de vida.

Além disso, perfazendo o nível conceitual, o EMITI foi entusiasmado também pelo Programa SuperAção Jovem<sup>41</sup>, no qual a idealização de que uma proposta curricular inovadora necessitaria dispor o estudante (jovem) no âmago do processo educacional, possibilitando-o designar seus itinerários formativos: fortalecimento da ideia da elaboração de projetos de vida para cada um dos estudantes inseridos no programa. Enquadra-se, ainda, nessa realidade de motivações/inspirações por parte de programas anteriores do próprio IAS, que o EMITI foi orientado no aparato conceitual pelos Protótipos Curriculares de Ensino Médio (PCEM), efetivado pela UNESCO em comum acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais.

Os PCEM da UNESCO (2011) estabeleceram como objetivo a superação da divisão disciplinar prevendo a caracterização de uma divisão da proposta curricular por áreas do conhecimento, uma nova realidade que os PCEM abordaram estava pautada na finalidade “de garantir aprendizagens necessárias ao desenvolvimento de conhecimentos, atitudes, valores e capacidades básicas para o exercício de todo e qualquer tipo de trabalho” (UNESCO, 2011, p. 6).

Torna-se evidente a essência apoiada no desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores para a efetivação das ações estabelecidas estão em conformidade com a proposta de Delors para a educação do século XXI e moldaram-se para a proposta do SEEM no Rio de Janeiro, chegando em Santa Catarina por meio do EMITI, com a orientação do programa desenvolver uma proposta curricular que relacionasse conhecimentos cognitivos, com deliberados comportamentos, atitudes e valores nos jovens estudantes, com interesse de os habilitar para responder às incertezas e às necessidades do mercado de trabalho (aprender a trabalhar/fazer).

Outrossim, os PCEM são indicados pelo EMITI como importância conceitual na descrição do princípio educativo para o trabalho presente na proposta curricular, ao assumir o compromisso do “trabalho e a pesquisa como princípios educativos, os protótipos unem a orientação para o trabalho com a educação por meio do trabalho” (UNESCO, 2011, p. 9). Por esse ângulo, os PCEM, “em sua acepção ontológica, o trabalho é o princípio educativo fundamental e estará presente em todas as dimensões articuladoras” (UNESCO, 2011, p. 12). Assim sendo, os PCEM encontram-se em

---

<sup>41</sup> Inaugurado no ano de 2003, o programa tem em sua essência o protagonismo juvenil e a educação por meio de projetos, assim, sendo, “[...] o Programa prepara a escola para lidar com os desafios juvenis, vendo a juventude como solução e não como problema. Os professores são capacitados para ensinar jovens por meio de práticas centradas no protagonismo juvenil e na educação por meio dos projetos (IAS, 2012b, s/p).

concordância com as demais fontes inspiradoras do EMITI, ou seja, DCNEM e o ProEMI, ao estabelecerem a categoria do trabalho como princípio educativo primordial.

Em conclusão, os PCEM também motivaram o EMITI no entendimento de que o protagonismo dos jovens estudantes se aplica no encadeamento de uma “cultura para o trabalho [...] exercendo a autonomia e aprendendo a ser autônomo, ao formular e ensaiar a concretização de projetos de vida e de sociedade” (UNESCO, 2011, p. 9). Desse modo, na composição da proposta para o EMITI, o IAS

[...] concebe o estudante como sujeito central no processo de aprendizagem, desafiando a comunidade escolar a ver o jovem por trás do aluno e a dialogar efetivamente com a juventude múltipla que habita a escola – e não com imagens abstratas, idealizadas ou carregadas de estereótipos sobre a condição juvenil, essa percepção singular de educação e de educando investe fortemente na participação de cada jovem, permitindo a personalização de seu percurso formativo, a partir de seu modo particular de estar no mundo e de aprender. Nesse contexto, o papel de mediação do professor assume especial relevo (IAS, Caderno 2, 2017, p. 29).

Esse destaque no processo do estudante, de modo concreto na autonomia e na elaboração dos projetos de vida é considerado pelo PCEM em conformidade com o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes, posto que, estaria em oposição às propostas curriculares centradas no professor e na transmissão de conhecimentos pré-estabelecidos (UNESCO, 2011).

Em detrimento desta observação, o EMITI, sob a inspiração dos PCEM da UNESCO, prioriza transformar a escola em um espaço mais interessante, reformulando a abordagem curricular por disciplina e admite a abordagem curricular por áreas de conhecimento, em concordância com o que estava previsto nas DCNEM (CNE, 2012) e no ProEMI (MEC, 2009).

Por conseguinte, o IAS, com a iluminação do PCEM e do ProEMI, incorpora a organização do currículo, propondo a integralização em quatro áreas de conhecimento, ou seja: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas, “tendo como referência documentos orientadores do currículo como as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, de 2012. Juntamente com o Núcleo Articulador, [...] a serviço do desenvolvimento das competências para o século XXI” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 56).

O EMITI propõe uma abordagem de currículo mais ativa e centrada no estudante, proporcionando diversas oportunidades para o desenvolvimento de grupos de estudo, trabalhos colaborativos e projetos de vida. Essa perspectiva se fundamenta no conceito de protagonismo juvenil, que valoriza a participação ativa dos estudantes

na construção do seu próprio processo de aprendizagem. A Matriz Curricular é desenhada para expressar a singularidade de cada indivíduo e, dessa forma, alcançar uma personalização curricular efetiva. Por meio desse enfoque, o EMITI busca estimular o desenvolvimento integral dos estudantes, preparando-os para uma vida plena e consciente em sociedade. Conseqüentemente,

[...] os estudantes têm a possibilidade de definir seus itinerários formativos, descobrir e praticar suas competências e habilidades em diferentes situações curriculares que respondam aos diferentes interesses: \* construindo um projeto de vida como norteador de suas aprendizagens. \* Definindo temas para estudo, pesquisa e intervenção que lhes interessam. \* Fazendo a gestão de seu aprendizado, reconhecendo o que sabem, o que ainda não sabem e agindo concretamente para aprender (IAS, Caderno 2, 2017, p. 42).

Como se verifica na citação acima, o Núcleo Articulador move-se entre as diferentes áreas do conhecimento, contendo como intenção o protagonismo juvenil a partir de suas escolhas referente aos caminhos que pretendem seguir, alicerçados em uma educação amparada em projetos que enaltecem a autonomia, especificamente, como projetos de vida e autogestão, bem como projetos de intervenção de pesquisa nos grupos de estudos e trabalhos<sup>42</sup>. Espera-se, dessa forma, que o discente seja protagonista, consiga discernir quais são seus projetos de vida e por meio deles, construir através do estudo e trabalho seus objetivos de projeto de vida.

A elaboração dos projetos de vida tem potencial para estabelecer um importante instrumento pedagógico se for apropriada como base histórica, não sendo apenas uma proposta metodológica desassociada das circunstâncias elementares que os jovens estudantes estão inseridos. A título de exemplo: quando um estudante é condicionado a elaborar um projeto de vida, fundamentado por diretrizes da instituição (escola) como o lugar que oferece as competências necessárias para ser vitorioso na vida profissional, sem a devida importância da mediação histórica, há a possibilidade de uma dominação da estrutura, na qual o estudante está inserido, uma vez que, os planos profissionais são direcionados, sem se indagar a estrutura social dos jovens estudantes.

Considera-se que a dinâmica do protagonismo juvenil por meio de uma cooperação ativa do estudante nos projetos de seu próprio interesse, no processo avaliativo de ensino-aprendizagem, na organização e reorganização pedagógica alicerçado nos resultados – é uma interessante ferramenta de participação concreta do

---

<sup>42</sup> Esses mesmos projetos estão presentes na PCEM da UNESCO (2011) em programas anteriores do IAS, tais como o SuperAção Jovem e o Gestão Nota 10, como já referenciado.

estudante. Constata-se que a conjuntura da estrutura curricular fornece ao estudante o compromisso particular pelo sucesso ou fracasso do seu projeto de vida, corroborando com a análise do surgimento de um 'novo individualismo', que segundo Anthony Giddens<sup>43</sup> (2005, p. 47) todos nós, e também os estudantes, deveriam, "aceitar mais ativamente responsabilidades pelas consequências do que fazemos e dos hábitos de estilo de vida que adotamos". Nessa ótica, os estudantes exercitam um maior protagonismo na base de seus projetos de vida, em oposição das alternativas pré-definidas até mesmo pela escola e/ou políticas educacionais.

Em conformidade com Gentili (1998), responsabilizar exclusivamente o estudante visando um futuro de sucesso ou fracasso no mercado de trabalho é um método estimulado desde a década de 1970, a partir de um momento de crise global em que direcionava os jovens para o sucesso ou para o fracasso, frente a uma colocação no mercado de trabalho, como sendo uma demanda de inclinação, de escolha optativa do projeto de vida.

Entretanto, nas mais diversas condições estruturais referente às políticas educacionais tendo como público alvo os estudantes, o compromisso pelo seu sucesso ou fracasso é um conformismo do Estado por condições tão divergentes; em função disso, a flexibilização da proposta curricular do EMITI não apontaria somente para um programa pré-estabelecido de perspectiva para o mercado de trabalho, ainda existente, mas sim, premeditar aos estudantes as mais diversas realidades, como o desemprego, o empreendedorismo e a informalidade.

A Matriz Curricular do EMITI tem por objetivo geral proporcionar uma integração curricular entre as diferentes áreas de conhecimento, bem como uma integração a um currículo mínimo proposto pela SED/SC, no Plano de Educação do Estado de Santa Catarina.

Da mesma maneira, os objetivos gerais da Matriz do Núcleo Articulador, imputam-se de uma integração curricular visando dialogar com as diferentes áreas do conhecimento no desenvolvimento dos projetos de vida, de pesquisa e de intervenção na realidade, visando assim, propostas para melhorar as questões que, diretamente, afetam as aprendizagens e a vida dos estudantes. Dentre os principais objetivos gerais

---

<sup>43</sup> Anthony Giddens foi um dos idealizadores das políticas públicas do partido trabalhista inglês na década de 1990 e centrou seus estudos na emergência de "novos" atores sociais, como as ONGs, na Inglaterra para compreender a passagem do que ele chamou de capitalismo Neoliberal para capitalismo de "Terceira Via".

da Matriz Curricular do EMITI, está a Matriz de Competências para o século XXI como princípio norteador para o desenvolvimento, com a finalidade de:

TRADUZIR uma visão contemporânea de criança e de juventude, dotados de potencial e da liberdade para fazer escolhas; ARTICULAR aspectos cognitivos e socioemocionais, para promover a formação integral de crianças e jovens; SUPERAR o paradigma da fragmentação curricular, sendo integrada ao currículo e integradora do currículo; SER sinérgica, complementar, flexível e adaptável a diferentes propostas curriculares (IAS, Caderno 2, 2017, p. 20-21).

O que ganha destaque nos objetivos da Matriz do EMITI é o fomento e o contributo entre o corpo discente e docente na estruturação dos saberes. Esta proposição ganha destaque para futura análise no programa do EMITI, uma vez que compreende a função do professor como mediador do processo de aprendizagem, em outras palavras, um personagem que se encontra na relação com o estudante e um conhecimento já pré-estabelecido.

Ora, essa percepção do professor no programa, como mediador, desponta o sentido de que o conhecimento existe como uma verdade pura, presente nas propostas curriculares, a qual compete ao corpo docente dispor aos estudantes a tal finalidade; por esse motivo, essa premissa se apoia na percepção de que o conhecimento é neutro, e tem o potencial de ser amparado e alcançado por um acesso meramente técnico de pesquisa. Dessa forma, ao dissertar sobre a dimensão dos professores como mediadores no EMITI, o IAS esclarece que os mesmos “passam a mediar os conteúdos de outra forma, abrem espaço para a participação dialogada na sala de aula, permitem que a aprendizagem colaborativa ocorra, investem em outra concepção de avaliação” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 40).

Com tal característica, a Matriz Curricular, ao utilizar os componentes integradores, realiza um encadeamento avaliativo particular no programa do EMITI, o qual visa “tornar as práticas de avaliação formativa mais estruturadas, dialógicas e aptas a propiciar a tomada de consciência dos jovens sobre os aprendizados que articula escola e vida” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 23).

Em razão disso, por meio do protagonismo juvenil arriscar-se-á analisar uma participação efetiva dos estudantes no processo avaliativo, contribuindo com o planejamento e o replanejamento das ações pedagógicas presentes no programa, tendo em consideração que o IAS, progressivamente, considera pertinente que a escola insira os jovens na elaboração de um projeto comum de avaliação, no qual,

corpo docente e discente indiquem acordos e a avaliação não seja somente um número, mas sim, um conjunto de fatores a ser observado no dia a dia, nos trabalhos em grupos, na pontualidade, nos problemas a serem resolvidos (IAS, Caderno 2, 2017).

Todas essas práticas inovadoras da Matriz Curricular do EMITI de Santa Catarina foram sendo irradiadas para os professores e gestores/coordenadores da SED/SC por intermédio de visitas e acompanhamentos às escolas. E, justamente, nessas visitas, observou-se a necessidade de momentos de estudos coletivos, ou melhor dizendo,

[...] apoio mútuo, integração, reflexão e partilha de experiências. Por isso, consideramos importante realizar formações continuadas e em serviço, procurando dar continuidade aos estudos e discussões promovidas nos cursos de formação centralizada de gestores regionais e escolares do EMITI, desenvolvidas pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) e pela Secretaria de Educação de Santa Catarina (SED/SC) (IAS, Caderno 13, 2018, p. 44)

Desse modo, o IAS oportunizou no ano de 2017 cursos de capacitação aos professores e gestores/coordenadores para o entendimento das ações do EMITI aperfeiçoando as ideias contidas nas propostas curriculares e nas metodologias inovadoras do programa, com merecido destaque a capacitação referente à apropriação de uma Matriz de Competências para o século XXI. Em conclusão, as inovações curriculares elencadas pelo EMITI estão arroladas na flexibilização curricular, a partir da centralidade do protagonismo juvenil, os quais aderem aos itinerários formativos, elaboração de projetos de vida, projetos de intervenção e pesquisa.

Para tanto, o problema do desdobramento de uma proposta pedagógica fundamentada na flexibilização curricular é o mesmo presente nas reformas do Ensino Médio no decorrer da história da educação, isto é, a redução das disciplinas acadêmicas engendradas em um currículo, em favor do aperfeiçoamento das competências, expondo-se ao aumento das desigualdades educacionais, ao passo que a escola pública é o lugar em que os jovens estudantes com menos condições dispõem de acesso ao conhecimento regular/sistematizado, que é exigido nos testes de acesso ao ensino superior.

Nesse sentido, como a proposta de itinerários formativos é totalmente condicionada ao atributo dos investimentos das políticas educacionais dos estados, conseqüentemente, as escolas públicas estaduais que oferecem o Ensino Médio, por detrimento, inclinar-se-ão ao oferecimento mínimo das disciplinas acadêmicas e

tenderão a uma elevação aos percursos académicos mais acessíveis a cada escola/região em que o Ensino Médio foi implementado.

De fato, a implementação do EMITI em Santa Catarina representa um jogo de tensões entre a proposta de uma educação integral e as condições materiais e contextuais do estado. Com todas as suas fragilidades, o estado busca oferecer uma educação de qualidade e preparar os estudantes para os desafios da vida. No entanto, as condições reais ainda estão longe do ideal, o que pode comprometer a qualidade da experiência educacional dos jovens.

Analisar as experiências práticas de implementação do EMITI em três escolas de Santa Catarina reporta importantes informações sobre como o programa foi apropriado a partir do prescrito e do praticado. Será crucial investigar se os estudantes estão realmente sendo empoderados como protagonistas de seus próprios processos de aprendizagem e como isso se reflete nos resultados acadêmicos e na preparação para a vida pós-escolar.

Além disso, é fundamental examinar os desafios e potencialidades na implementação do EMITI, bem como as estratégias adotadas para superar as dificuldades e explorar ao máximo as oportunidades oferecidas por essa proposta inovadora. Essa análise permitirá compreender melhor o impacto do EMITI na vida dos estudantes e professores que vivenciaram a proposta.

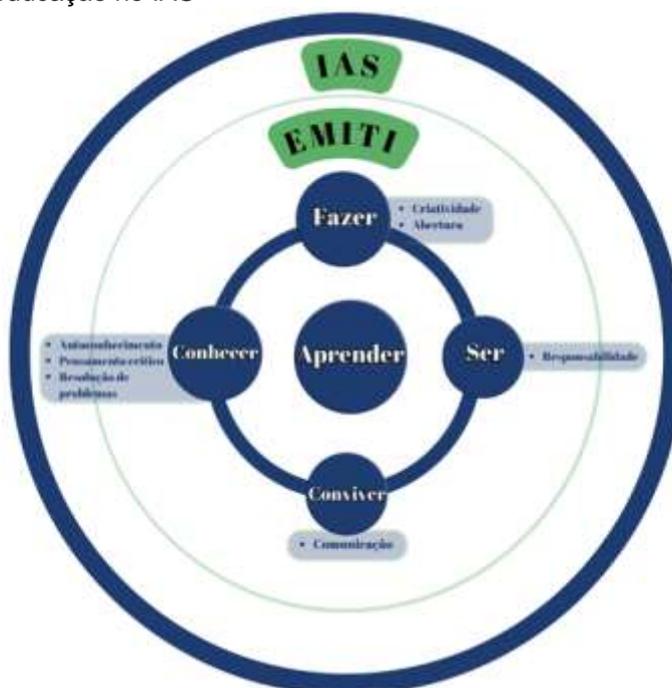
### 2.3 O NÚCLEO ARTICULADOR DO EMITI

Nesta subseção, busca-se identificar como as diretrizes são estabelecidas e desenvolvidas pela parceria entre o EMITI e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Para isso, comparar-se-á a Matriz de Competências e a proposta do protagonismo juvenil do IAS com os pilares da educação do século XXI presentes no relatório de Delors (1998) para a UNESCO. Aqui, destaca-se a relevância do protagonismo juvenil, enfatizado pelo IAS e inserido no eixo do Núcleo Articulador da proposta de flexibilização curricular adotada pelo EMITI, auxiliando na compreensão do objetivo específico deste capítulo. O protagonismo juvenil é fundamental na estruturação curricular da Reforma do Ensino

Médio (Lei n.º 13.415/2017) e nos critérios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) – Etapa Ensino Médio<sup>44</sup>.

As competências do século XXI que o IAS avolumou no programa do EMITI orientaram-se eminentemente pelos quatro pilares da educação da UNESCO: aprender a fazer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a conhecer (DELORS, 1998). Em vista disso, traduzindo as competências definidas pela proposta curricular do EMITI, como por exemplo, autoconhecimento, pensamento crítico e resolução de problemas que estão na dimensão do aprender a conhecer, comunicação na dimensão aprender a conviver; criatividade e abertura para o novo na dimensão aprender a fazer; e, para finalizar a competência da responsabilidade, atrelada a dimensão do aprender a ser (IAS, 2014). A Figura 3, demonstra a relação dos programas e dessas ações:

Figura 3 - Pilares da educação no IAS



Fonte: Elaborado pelo autor (2022).

<sup>44</sup> O protagonismo juvenil na Lei nº 13.415/2017 (Reforma do Ensino Médio) e na BNCC (2017) está relacionado à ideia de proporcionar aos estudantes maior autonomia e participação ativa em seu processo educacional. A Reforma do Ensino Médio introduziu a flexibilização do currículo com a oferta de itinerários formativos, permitindo aos alunos escolherem parte de sua formação conforme seus interesses e projetos de vida. Já a BNCC (2017) estabelece competências e habilidades que incentivam o protagonismo juvenil, como pensamento crítico, argumentação e resolução de problemas. Ambas as iniciativas buscam adaptar a educação às necessidades e interesses dos jovens, permitindo que sejam agentes ativos de seu próprio desenvolvimento educacional.

O EMITI estabelece cada uma dessas competências e seu foco de atuação, visa compreender a funcionalidade de cada uma das competências na Matriz Curricular do século XXI. Iniciando pelas competências pré-estabelecidas na dimensão aprender a conhecer. O EMITI proporciona ao estudante a notoriedade de adquirir o autoconhecimento, o pensamento crítico e a resolução de problemas, isto é, pelo autoconhecimento é possível construir um pensamento crítico diante dos desafios que a sociedade impõe e conseqüentemente motivar-se para resolver os problemas. Nesse caso, as competências da dimensão “aprender a conhecer” são determinadas do seguinte modo: *autoconhecimento* como “capacidade de usar o conhecimento de si, a estabilidade emocional e a habilidade de interagir nas tomadas de decisão, especialmente em situações de estresse, críticas e provocações” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22); *pensamento crítico* como “capacidade de analisar ideias e fatos em profundidade, investigando os elementos que os constituem e as conexões entre eles, utilizando conhecimentos prévios e formulando sínteses” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22); e, *resolução de problemas* como “capacidade de identificar problemas, desenvolver e lançar mão de conhecimentos e estratégias diversas para resolvê-los, bem como de aprender com o processo, aplicando as soluções em outros contextos” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22).

Na dimensão “aprender a conviver”, o EMITI demonstra que a colaboração e a comunicação são elementares nas diversas deliberações que necessitam ser compartilhadas, em razão disso, é relevante saber comunicar suas conceituações, valorizando a colaboração do outro no que diz respeito às opiniões que são divergentes, com a finalidade de saber se colocar no lugar de líder e de liderado em uma determinada equipe de trabalho, mediante ao exposto, as competências da dimensão “aprender a conviver” são assim elencadas: *colaboração* como a “capacidade de atuar em sinergia e responsabilidade compartilhada, respeitando diferentes decisões comuns, adaptando-se a situações sociais variadas” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22); *comunicação* como a “capacidade de compreender e fazer-se compreender em situações diversas, respeitando os valores e atitudes dos envolvidos nas interações” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22).

Na esfera da dimensão do “aprender a fazer”, o EMITI valoriza a criatividade e a abertura para o novo, como sendo importante a desenvoltura a partir de conhecimentos prévios, estéticos e culturais em situações que são estranhas ao ambiente em que os sujeitos estão inseridos. Assim, esta dimensão, é caracterizada da seguinte forma:

*criatividade* é “[...] a capacidade de fazer novas conexões a partir de conhecimentos prévios; de buscar soluções novas, gerenciando variáveis aparentemente desconexas; de dar saltos conceituais” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22); *abertura para o novo* cujo principal foco é a “[...] disposição para novas experiências estéticas, culturais e intelectuais; atitude curiosa, inventiva e questionadora em relação à vida” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22).

Por fim, a dimensão “aprender a ser”, aponta para a *responsabilidade* como a “capacidade de agir de forma organizada, perseverante e eficiente na busca de objetivos, mesmo em situações adversas” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22). Todas essas macrocompetências que norteiam a concepção de educação do século XXI do EMITI, estão voltadas para a construção da autonomia dos jovens alunos, com o propósito de que os mesmos sejam capazes de “[...] saber fazer escolhas e tomar decisões acerca das questões pessoais e coletivas, fundamentadas no autoconhecimento e no projeto de vida” (IAS, Caderno 2, 2017, p. 22).

Portanto, a Matriz de Competências para o século XXI praticada pelo EMITI é organizada com suporte nas observações de Delors (1998) que compreende os quatro pilares para a educação da virada do milênio. Essa análise é importante para a pesquisa, tendo em vista que é um argumento central em perceber e constatar que essas competências estarão presentes nos Projetos Políticos Pedagógicos e, conseqüentemente, no currículo praticado em suas atividades e relações diárias nas escolas em questão.

Nesse sentido, aprofundará a percepção do problema que se identifica entre o prescrito e o praticado no desenvolvimento das competências socioemocionais sem uma apropriada contextualização histórica e mediada com os alunos, tendo em vista que, para qualquer das competências pode ser estipulada uma mediação e aplicação diferente, pois, consoante ao foco estabelecido, poderá operar com uma vertente reprodutora das relações sociais que estão presentes na escola, e/ou bem trabalhadas poderá ajudar no processo de construção de projetos de vida efetivos e democráticos, como perspectiva social.

Assim sendo, na proposta curricular do EMITI, promove o protagonismo juvenil, incentivando os alunos a assumirem o controle de seu processo de aprendizagem, a desenvolverem habilidades e competências essenciais para a vida. Nesse contexto, o eixo do núcleo articulador do EMITI desempenha um papel fundamental, pois permite

a integração de diferentes áreas do conhecimento e o desenvolvimento de projetos interdisciplinares e contextualizados.

A flexibilização curricular proposta pelo EMITI, tem como objetivo oferecer aos alunos a oportunidade de explorar suas áreas de interesse e construir projetos alinhados às suas aspirações e necessidades. Ao mesmo tempo, essa abordagem pedagógica visa desenvolver habilidades socioemocionais e cognitivas, preparando os jovens para os desafios da vida pessoal e profissional.

Ao considerar o protagonismo juvenil inserido no eixo do núcleo articulador, é possível compreender a relevância dessa abordagem na promoção de uma educação flexível, personalizada e significativa. Essa perspectiva também destaca a importância de uma educação integral, que vá além dos aspectos cognitivos e incorpore o desenvolvimento socioemocional e a construção de projetos de vida como elementos essenciais na formação dos jovens.

Mediante a esta realidade, é importante realçar que o convênio da SED/SC com o IAS visando o programa do EMITI passou por uma revisão da estrutura curricular tradicional, e passou a assumir a proposta das competências que sejam capazes de “[...] apresentar aos jovens percursos possíveis que os levarão a concretizar seus anseios, a aprender conhecimentos e a desenvolver competências para o século XXI” (IAS, Caderno 5, 2017, p. 88). De tal modo, o protagonismo juvenil só se concretiza a partir da associação do desdobramento das competências que compõem a proposta dos currículos, assim:

A participação do jovem é possibilitada por uma proposta pedagógica estruturada, com tempo na grade curricular para atividades que tenham o jovem à frente, com o uso de metodologias robustas e qualificadas, com orientação do professor e apoio da escola. O estudante toma decisões de forma estratégica e responsável, participa do desenvolvimento das diversas etapas das atividades e avalia as aprendizagens. Essa percepção singular de educação investe fortemente na participação de cada jovem, permitindo a personalização de seu percurso formativo, a partir de seu modo particular de estar no mundo e de aprender (IAS, Caderno 5, 2017, p. 22)

Diante ao exposto, a proposta de uma educação para o século XXI, passa, na perspectiva do IAS, pela inter-relação de competências cognitivas e de competências socioemocionais. Como já mencionado, o EMITI é balizado pela proposta curricular inovadora no Programa SuperAção Jovem<sup>45</sup>, que procurava aprimorar o desempenho

---

<sup>45</sup> Primeiro programa do IAS a desenvolver e monitorar de forma ordenada a estruturação de competências socioemocionais com os desempenhos cognitivos. Foi idealizado em 2003 e tem como

cognitivo na área da matemática e da leitura dos jovens, com suporte no desenvolvimento das competências cognitivas e não cognitivas. Desse modo, o programa visava oferecer à escola,

[...] uma pedagogia inovadora e eficaz para formação de jovens na sala de aula ou em outros espaços escolares. O principal objetivo do programa é colaborar com as escolas para desenvolver as competências não cognitivas dos estudantes – colaboração, comunicação, motivação, autonomia, determinação etc. – e, por meio delas, melhorar a aprendizagem de matemática e leitura, além de preparar para a vida (IAS, 2012b, s/p).

O IAS justificava ainda que a constituição do SEEM no contexto da SEEDUC/RJ<sup>46</sup> correspondeu à fundamentação, “[...] da experiência acumulada, no campo da juventude, por meio do programa “SuperAção Jovem”, estimulando o protagonismo juvenil em escolas brasileiras, contribuindo de forma decisiva à elaboração dos projetos de vida” (IAS, 2013, s/p).

Dessa forma, o IAS avançou sua exposição e o EMITI, em Santa Catarina, pautou-se na perspectiva que visa a inovação curricular atrelando as competências cognitivas, com as competências socioemocionais, perpassando pelo protagonismo juvenil e por uma educação mediada por projetos, que forneceria uma inovação característica à escola, desenvolvendo uma alteração cativante, com a intenção de “formar alunos autônomos, de modo que possam fazer escolhas bem embasadas para concretizar seus projetos de vida, é um desafio que nos faz refletir sobre como esse novo formato de Ensino Médio é necessário para os alunos” (IAS, Caderno 13, 2017, p. 37).

O protagonismo juvenil, amparado pelo IAS desde a concretização do Programa SuperAção Jovem, fundamentam os interesses dos alunos a partir de suas buscas particulares, tanto no âmbito acadêmico, quanto profissional. Em contrapartida, os jovens estudantes não se colocam em condições de acomodação, no que diz respeito a um currículo estático dentro da proposta curricular do EMITI, uma vez que, modifica o processo relacional dos estudantes diante o currículo, possuindo já em um primeiro

---

hipótese primordial uma educação centrada no protagonismo juvenil e na educação de projetos (IAS, 2012b, s/p).

<sup>46</sup> O programa *SuperAção Jovem*, foi estendido para o SEEM e para os demais programas do instituto passando a prescrever a estruturação do Programa de Educação Integral do Estado do Rio de Janeiro (RIO DE JANEIRO, Resolução SEEDUC nº 5424, 2016), inclusive configurando a estruturação do EMITI em Santa Catarina.

momento a imposição de carga horária, responsabilidades, elaboração de projetos até ser possível alcançar a autonomia do processo formativo educacional.

Relembrando a parceria governamental a nível nacional com o IAS, convém, ainda, acentuar que a presença do IAS na ressignificação curricular do estado do Rio de Janeiro no decurso da aplicação do SEEM, na esfera da SEEDUC/RJ, foi inclusive expandida para a instância federal da educação, com isso, percebe-se na Reforma do Ensino Médio ao dar destaque aos itinerários formativos e na elaboração de projetos de vida; permanecendo somente, de forma indireta, o destaque ao protagonismo juvenil.

A Reforma do Ensino Médio modificou a LDB 9394/96 recomendando que “o currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio de oferta de diferentes arranjos curriculares” (BRASIL, 2017). Nesse caso, a Reforma do Ensino Médio oportuniza ao estudante a perspectiva de fazer escolhas, dispondo da intermediação da BNCC e as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio; em tal caso, uma e outra assinala o protagonismo juvenil nas entrelinhas do ordenamento do Ensino Médio.

A Reforma do Ensino Médio preconiza que as propostas curriculares necessitam propiciar aos alunos um “[...] trabalho voltado para a construção de seu projeto de vida” (BRASIL, 2017). Os eixos estruturantes da Reforma do Ensino Médio, isto é, protagonismo juvenil e construção de projetos de vida, apresentavam-se nos programas do IAS, de modo também notável no EMITI<sup>47</sup>.

Considerando que o EMITI tem sua origem a partir do SEEM/RJ, ressalta-se que o programa foi norteado em seus referenciais curriculares, na categoria do trabalho, nos princípios legais das DCNEM (CNE, 2012) e do ProEMI (MEC, 2009), assim como nos Protótipos Curriculares do Ensino Médio (UNESCO, 2011).

---

<sup>47</sup> Ocupar-se sobre a temática do Ensino Médio, faz-se necessário destacar os atuais debates referente a Reforma do Ensino Médio da composição da BNCC para esta fase da educação básica, a qual reforça a indicação que subentende a “[...] oferta de variados itinerários formativos [...]”. Essa estrutura adota a flexibilidade como princípio de organização curricular [...] estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida” (MEC, 2018b, p. 468). Isto posto, em conformidade com a BNCC a atual constituição do Ensino Médio disporia de uma proposição de flexibilidade curricular, facultando ao estudante sua intenção de aprofundamento, que, do mesmo modo, se efetivou na Atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, em consequência de prescrever as propostas de ensino que direcionam os estudantes em seus processos de elaboração referente aos projetos de vida (MEC, 2018, Art. 8, V), outrossim, os itinerários formativos possam favorecer o protagonismo juvenil (MEC, 2018, Art. 12, V, §2).

Não obstante, todas as fontes legais que norteavam os princípios do SEEM, e, posteriormente, ao EMITI, priorizam a categoria do trabalho como princípio educativo em virtude do desenvolvimento dos estudantes por meio das competências. Todavia, os documentos supracitados, prescrevem o trabalho como “princípio educativo” (CNE, 2012), em uma ótica ontológica; sem embargo, o ProEMI ressalta que “o trabalho é um princípio educativo no currículo do Ensino Médio” (MEC, 2009, p. 7).

Por fim, com o mesmo enfoque a UNESCO (2011) afirma ser um princípio educativo, na particularidade de sua acepção ontológica. No que concerne à proposta do EMITI,

[...] o trabalho é uma dimensão central da vida. É um fazer essencial à construção da identidade e à participação na vida em sociedade [...] a adolescência e a juventude são um período da vida de formação e preparação para o mundo do trabalho (IAS, Caderno 2, 2017, p. 35).

Os conceitos desenvolvidos em prol do protagonismo juvenil na proposta do Núcleo Articulador foram elaborados e efetivados de forma consistente pelo IAS, presente também na proposta curricular do EMITI, balizou as diretrizes de organização curricular na Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2017) em âmbito federal, constituída pela BNCC (MEC, 2018b), assim como, na Atualização das Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCEN, 2018a).

A proposta de flexibilização formativa está fundamentada em uma agenda de proposta curricular efetivada e desenvolvida pelo IAS em várias escolas públicas brasileiras, todavia, a origem da proposta está na OCDE, com o suporte das pesquisas realizadas visando o melhor desempenho dos estudantes nas análises do PISA, tal como uma completa proposta curricular regulado pelas competências pronunciadas pelo setor empresarial.

Dessa maneira, não se reforça o argumento de que o IAS exclusivamente transporta para a realidade das escolas públicas, por intermédio de programas como o EMITI as diretrizes de políticas públicas para a educação que são fomentadas na OCDE, visto que o próprio IAS é promotor e propagador de possibilidades, mesmo que meramente procure conciliar e ressignifique para a realidade nacional/estadual as pesquisas desenvolvidas em contexto internacional.

A importância do IAS como agente na criação e difusão da nova filantropia no âmbito das escolas públicas é evidente, respaldado por uma proposta curricular que atribui protagonismo aos alunos em suas decisões acadêmicas e profissionais, com

base no desenvolvimento do Núcleo Articulador. Contudo, é crucial investigar a fundo as propostas estabelecidas, a fim de examinar a implementação e a aplicação do Núcleo Articulador (projeto de vida, projeto de pesquisa, projeto de intervenção e estudos orientados), com ênfase na preparação dos estudantes do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) para enfrentar as mudanças do século XXI.

As propostas do EMITI refletem a compreensão de que a escola é o espaço onde as competências são consolidadas e as transformações nos objetivos da educação ocorrem. Isso se deve ao fato de que a proposta de uma educação baseada em competências está inserida em contextos que norteiam os projetos da sociedade em relação aos projetos pessoais dos alunos. Desse modo, a proposta em parceria com a escola, desempenha um papel fundamental na formação dos estudantes, ajudando-os a desenvolver habilidades e competências necessárias para enfrentar os desafios atuais e futuros. Além disso, considera-se tanto os objetivos pessoais dos alunos quanto às demandas e expectativas da sociedade em que estão inseridos, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e atuantes no mundo contemporâneo.

Assim sendo, o Núcleo Articulador frente à proposta do protagonismo juvenil se fundamenta na concepção de que os estudantes poderiam escolher seus itinerários formativos. Como se sabe, na proposta do EMITI, esse aparato não foi contemplado, porém, com a intenção do Novo Ensino Médio, essa temática ganha destaque: com tal força, que a “[...] expansão do Ensino Médio no Brasil, foi proporcionada pelos estados da federação; contudo, com investimento três vezes menos do que o investimento do governo federal para a mesma modalidade de ensino” (PINTO, AMARAL; CASTRO, 2011, p. 661).

Com tal realidade, enquadra-se um questionamento: como serão oportunizados e oferecidos itinerários formativos distintos sem um investimento compatível a tal realidade por parte dos estados? De acordo com Pinto, Amaral e Castro (2011), a inclinação de uma proposta como essa é a reprodução de um sistema com a existência de escolas consideradas adequadas para uma pequena parcela, e escolas baratas para atender a demanda massiva, expandindo assim, as desigualdades de oportunidades acadêmicas e profissionais.

A específica e tão comentada Reforma do Ensino Médio possibilita uma falha em virtude do baixo investimento atendendo a lógica dos diversos itinerários formativos, ao alegar “que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos

curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (BRASIL, 2017).

Em outras palavras, os diferenciados itinerários formativos estão diretamente vinculados às conjunturas locais e às probabilidades de cada sistema de ensino, isto significa, que para o bom funcionamento, tudo se submete à capacidade de investimento dos estados. Com tal característica, é válido o argumento de Pinto, Amaral e Castro (2011) de que haverá uma distinção entre escolas boas para poucos e de massificação barata para muitos ao se remeter o conceito de protagonismo juvenil com a possibilidade de escolhas por itinerários formativos.

Sucintamente, o conceito do protagonismo juvenil e uma educação pautada na elaboração de projetos de pesquisa e de vida ocasionam a ilusão de que os estudantes teriam possibilidades de escolhas para a construção de seu futuro; não obstante, essa premissa é limitada, visto que, na medida em que se desatender as condições mínimas estruturais (deficitário inclusive no programa do EMITI) de cada sistema de ensino, tanto o conceito de protagonismo juvenil, como de elaboração de projetos de pesquisa e de vida desencadearam a ideia de que a proposta curricular prescrita não é o proposta praticado no interior do programa.

A proposta do EMITI evidenciada pelo IAS assume um papel de grande destaque que envolve toda a educação brasileira, sendo possível perceber sua influência nas configurações curriculares da Reforma do Ensino Médio, como também da BNCC, principalmente, com a adesão dos conceitos de flexibilidade curricular e uma maior aproximação do Ensino Médio com o mercado de trabalho, explorado pelas competências, comportamentos e atitudes que o empresariado espera encontrar nos futuros trabalhadores.

Ao longo deste capítulo, constatou-se que a proposta curricular do IAS, implementada no EMITI, apresenta uma solução para enfrentar os desafios do Ensino Médio no Brasil. Assim, a estrutura fundamental do EMITI busca aproximar os currículos oficiais dos inúmeros desafios que o século XXI impõe aos estudantes da última etapa da educação básica. Nesse contexto, o IAS estabeleceu parcerias com a OCDE, desenvolvendo inicialmente o SEEM como um protótipo que, posteriormente, adentrou o cenário educacional catarinense com a denominação de EMITI. A proposta é caracterizada por uma educação integral que integra competências cognitivas e socioemocionais, fundamentada em uma Matriz de Competências para o século XXI, proporcionando aos estudantes protagonismo através de escolhas e elaboração de seu

projeto de vida. A proposta curricular do EMITI, baseada na Matriz de Competências, engloba dois eixos principais: áreas de conhecimento (ciências humanas, exatas e da natureza) e o Núcleo Articulador (responsável por conectar as competências socioemocionais ao conhecimento cognitivo das áreas de conhecimento).

Esta inovadora proposta curricular, introduzida pelo IAS, visa promover o engajamento dos jovens estudantes, incentivando-os a assumir a responsabilidade por suas escolhas, fundamentadas em um projeto de vida. Nesse sentido, no capítulo seguinte, serão apresentadas as adaptações do currículo em movimento no Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI), examinando os desdobramentos dessa oferta educacional que estabelece a base para os próximos capítulos, nos quais analisar-se-á cada escola participante do programa EMITI. Através de entrevistas com os professores, das escolas em Jaraguá do Sul e Joinville (2017-2020), com o objetivo de examinar as tensões, fragilidades e benefícios do Núcleo Articulador do EMITI, relacionando a apropriação do currículo prescrito e currículo praticado, conceito este de Sacristán (1998; 2000; 2007, 2013).

A análise abordará diversos aspectos, como a adaptação das escolas às diretrizes do programa, a capacitação dos educadores, a percepção dos alunos sobre as mudanças e os desafios enfrentados na implementação das novas propostas curriculares. Além disso, investigar-se-á como as competências cognitivas e socioemocionais são integradas no cotidiano escolar e como os estudantes vivenciam o protagonismo em suas trajetórias educacionais.

Outro aspecto importante a ser considerado é a comparação entre as diferentes escolas participantes do programa, identificando semelhanças e diferenças em suas práticas e resultados. Isso permitirá uma visão mais ampla e contextualizada do impacto do EMITI no cenário educacional. Por fim, com base nas contribuições de Chartier (1990; 1992; 1996), se analisará como as práticas educacionais são construídas e negociadas no ambiente escolar, levando em conta as interações entre educadores e alunos, bem como as especificidades de cada contexto. Essa abordagem permitirá identificar os fatores que facilitam ou dificultam a implementação do programa e propor recomendações para aprimorar sua efetividade e alcance.

### 3 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA PROF. HELEODORO BORGES

A Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges, situada na cidade de Jaraguá do Sul - SC, foi criada pelo Decreto n.º 1022, de 12 de dezembro de 1972, e foi inaugurada em 31 de agosto de 1973 para atender o 1º Grau. A Unidade Escolar recebeu autorização para o funcionamento do 2º grau em 1986 pelo Parecer nº 373/85 e Portaria n.º 368/85. Em 1993, recebeu autorização para o funcionamento do Ensino Médio, no período noturno, e em 1997 para o Ensino Médio Regular, no período matutino. A escola tem como última atualização em seu Projeto Político Pedagógico, a implantação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, no início de 2017. No que se refere aos professores que atuaram diretamente na proposta do EMITI, vale ressaltar que dos 19 professores que atuaram no EMITI em 2020, 10 eram efetivos e 9 ACTs.

Em 2019 a Escola atendia um total de 229 alunos. Em 2020, passou a atender 292 alunos. Destes, 134 alunos estavam matriculados no EMITI, dos quais 63 estavam no primeiro ano (separados em duas turmas), 40 alunos no segundo ano (duas turmas) e 31 alunos no terceiro ano (uma turma). Os outros 158 alunos estavam distribuídos em três turmas do terceiro ano e duas turmas do quarto ano do Magistério. De modo geral, pode-se afirmar que são estudantes residentes nos diversos bairros de Jaraguá do Sul, Corupá, Guaramirim e Schroeder (JARAGUÁ DO SUL, 2021a)<sup>48</sup>.

A Escola conta com dez salas de aula climatizadas, sala dos professores, sala de tecnologias, sala de artes, sala de Apoio ao Estudante com Deficiência (SAED), sala de estágio, sala de direção, uma cozinha industrial, uma cozinha para funcionários, uma biblioteca e uma secretaria. A Biblioteca Escolar possui um acervo básico para pesquisa e leitura. Vale destacar que a organização/revitalização do espaço da biblioteca foi realizada no ano de 2017 por meio dos Projetos de Intervenção e de Pesquisa do EMITI. Na Figura 4 a seguir apresenta-se a fachada da escola.

---

<sup>48</sup> A interrupção das aulas presenciais devido à pandemia ocasionada pelo COVID-19, iniciada em março de 2020, impossibilitou a realização do diagnóstico sobre o perfil da comunidade atendida.

Figura 4 - Fachada da EEB Professor Heleodoro Borges - Jaraguá do Sul/SC



Fonte: Acervo da Escola

No que diz respeito ao setor da biblioteca, destaca-se que a Escola não dispõe de bibliotecários contratados para atendimento, apenas um funcionário readaptado que comparece em duas noites por semana para controlar os empréstimos. Este é um ponto importante a se destacar, haja vista que falamos de educação integral, mas não se tem o espaço da biblioteca aberto, com um funcionário adequado e com a formação específica, para atuar inserido na proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral. Enfim, cabe o questionamento, como se valoriza o estudante, professores, na integralidade desta forma? A Secretaria é dividida em espaços para que o corpo administrativo desenvolva suas funções. Utilizam-se deste ambiente, com divisórias: Atendimento Educacional Especializado (AEE), Assessores de Direção e Bolsistas. Conforme se percebe, não consta na estrutura, um espaço para atendimentos particulares, visando as especificidades e integralidade tanto dos estudantes, familiares e professores. A sala de tecnologias tem o objetivo de enriquecer as pesquisas, os trabalhos e o conhecimento dos alunos e do corpo docente da escola (JARAGUÁ DO SUL, 2021a).

A Escola também dispõe de um ambiente agradável para a realização de atividades esportivas e recreativas, contando com um ginásio de esportes que aguarda reformas e duas quadras abertas (uma com gramado e outra de concreto). A Escola

não possui um auditório para receber grande número de pessoas em espaço fechado, onde poderiam ocorrer palestras e outros eventos (JARAGUÁ DO SUL, 2021a).

A alimentação é feita e servida pelo grupo terceirizado NUTRIPLUS. A cozinha atende às necessidades de espaço, contando com amplo depósito de alimentos. O refeitório onde se serve a alimentação é aberto, não sendo muito adequado (principalmente em dias de calor) para os alunos realizarem as refeições. Enquanto realidade do Ensino Integral a estrutura carece de atenção, pois no refeitório deveria ser em local confortável para os alunos. Mas na prática não é a realidade, e acaba sendo por vezes, dividido o espaço, tendo em vista que contém um palco onde acontecem as apresentações, homenagens cívicas e outros pequenos eventos do cotidiano escolar, que sempre precisam ser remanejados, considerando que o espaço é também o refeitório (JARAGUÁ DO SUL, 2021a).

Com esta visão geral da Escola, na qual foi praticado o EMITI, destaca-se o Núcleo Articulador, com seus principais valores nos quais ele se assenta e os componentes que o constituem. Deste modo, a fim de atingir o quarto objetivo específico desta investigação, isto é, esclarecer de quais formas os professores, das escolas investigadas, realizam as apropriações do currículo prescrito, bem como efetivaram (ou não) as propostas do Núcleo Articulador presentes na Orientação para Planos de Aula (OPA). Para elucidar tal objetivo, foi elaborado um roteiro semiestruturado que norteou a pesquisa/entrevista com os professores e professoras do EMITI na Escola, para tanto, mediante o processo de investigação e as vivências expostas, em determinados momentos exigiram-se adequações aos questionamentos previamente elaborados<sup>49</sup>.

Portanto, ao analisar as entrevistas semiestruturadas com os professores, é importante considerar como esses profissionais se apropriaram do currículo prescrito e das propostas do Núcleo Articulador presentes na OPA, levando em conta as especificidades de cada contexto escolar e as demandas de seus alunos. Dessa forma, a análise do corpus pode contribuir para identificar os processos de apropriação

---

<sup>49</sup> Na Escola Heleodoro Borges, quatro professores, representando as áreas de conhecimento de Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, foram selecionados para participar da pesquisa. Para ser escolhido, o professor deveria ter acompanhado o ciclo de ensino, participado das propostas do Núcleo Articulador, e ter ensinado durante o primeiro, segundo e terceiro anos dentro do período da pesquisa. Os nomes dos professores entrevistados foram substituídos por Entrevistada 01a, Entrevistado 02a, Entrevistada 03a, e Entrevistada 04a na Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges. A letra "a" foi adicionada para diferenciar as Escolas que serão analisadas nos capítulos subsequentes e postos "b" e "c" respectivamente.

realizados pelos professores, os desafios enfrentados e as estratégias adotadas para colocar em prática as propostas do Núcleo Articulador e adaptá-las às necessidades de cada escola e de seus estudantes.

### 3.1 A PREPARAÇÃO PARA O NÚCLEO ARTICULADOR

Para examinar as tensões, fragilidades e benefícios do Núcleo Articulador do EMITI, foi necessário aprofundar nas entrevistas se os professores da instituição de ensino compreendem adequadamente a proposta curricular inovadora do macrocomponente Núcleo Articulador, desta forma, é pertinente evidenciar a função central desse núcleo no currículo escolar. O Núcleo Articulador tem como principal objetivo integrar os conhecimentos das diversas áreas do currículo, promovendo uma abordagem interdisciplinar e contextualizada do ensino e aprendizagem

Nesse sentido, a proposta curricular inovadora busca superar a fragmentação dos conhecimentos e estimular a construção de conexões entre os diferentes campos do saber. Essa abordagem interdisciplinar favorece o desenvolvimento de habilidades cognitivas e socioemocionais, além de proporcionar aos estudantes uma compreensão mais ampla e profunda dos conteúdos estudados. Neste contexto o Núcleo Articulador, fundamenta-se em aprofundar:

[...] saberes das Áreas de Conhecimento às experiências, anseios e demandas dos jovens do século XXI. (...) é um espaço flexível e aberto às inovações, que abriga componentes que ampliam o diálogo com as juventudes presentes na escola, a fim de promover as seguintes aprendizagens: aprender a projetar escolhas na vida, aprender a intervir no seu entorno social, aprender a pesquisar e aprender a estudar (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 21-22).

Nessa ótica, destinou-se a questão: 1. Você conhece os objetivos do Núcleo articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados), eles foram discutidos e definidos pelos professores, com base nas orientações da Secretaria da Educação?<sup>50</sup>

Diante de tal questionamento, a Entrevistada 01a (2022) respondeu que, nas quintas-feiras, retomava-se a etapa de entender todos os objetivos, que sempre foram

---

<sup>50</sup> Retornaremos à questão 1 em cada uma das seções, pois ela abrange todos os componentes relevantes para a análise. Além disso, os pontos de vista dos professores acerca deste questionamento são cruciais para uma avaliação completa e precisa do assunto.

bastante discutidos, principalmente, com a assessoria prestada pelo Instituto Ayrton Senna. Também se trabalhava com os Núcleos em momentos de capacitação no início do ano letivo, e/ou no recesso de julho, em encontros na cidade de Florianópolis, como também em Lages, com duração de 3 dias, nos quais, geralmente, era organizado um dia e meio com a pauta do Núcleo Articulador, e um dia e meio em cima das áreas de conhecimentos.

O Entrevistado 02a (2022) fundamentou sua resposta reforçando que os objetivos do Núcleo Articulador chegaram prontos para as Escolas/professores, em suma, estava pautado em uma proposta prescrita, ao afirmar que: “existe um material que é desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna, e dentro desse material tem os objetivos, o que cada núcleo articulador vai trabalhar” (ENTREVISTADO 02a, 2022, p. 23). Nesta mesma linha de pensamento, a Entrevistada 03a (2022) corroborou que as diretrizes foram recebidas prontas, e explanadas por momentos de formação com os assessores do Instituto Ayrton Senna, o que ajudou a ter uma compreensão global dos objetivos a serem realizados.

A Entrevistada 04a (2022) destacou que, inicialmente, encontrou dificuldades na compreensão dos objetivos dos Estudos Orientados, componente importante do Núcleo Articulador. Por isso, buscou mais informações sobre essa área para esclarecer suas dúvidas. Após participar de algumas formações, ela conseguiu entender a importância dos Estudos Orientados na formação dos alunos, uma vez que eles são pautados em uma matéria que trabalha a questão da organização, responsabilidade e protagonismo<sup>51</sup> do aluno, permitindo a construção de um plano sequencial e abordagem de temas variados pelo professor.

A análise das entrevistas evidencia a dinâmica entre currículo prescrito e praticado, conforme proposto por Sacristán (2000), no contexto do Núcleo Articulador. As diretrizes e objetivos estabelecidos pelo Instituto Ayrton Senna, representando o currículo prescrito, são apropriados e adaptados pelos professores por meio de capacitações, formações e discussões. Esse processo é fundamental para a

---

<sup>51</sup> Vale ressaltar que: “Conceito que parte do princípio de colocar o jovem no centro da aprendizagem. Diz respeito a abrir espaços de escuta real ao estudante e de participação efetiva do mesmo no desenvolvimento dos mais variados processos de construção de conhecimento na escola. Dessa forma, o jovem tem a possibilidade de, a partir do seu perfil, interesses, referências culturais, relacionais etc., personalizar a sua trajetória escolar. Os professores, por sua vez, passam a mediar os conteúdos de outra forma, abrem espaço para a participação dialogada na sala de aula, permitem que a aprendizagem colaborativa ocorra, investem em outra concepção de avaliação. O protagonismo juvenil, assim, se constitui num significativo elemento norteador para a atuação de toda a escola” (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 22).

efetividade da proposta curricular, pois permite que o currículo se torne mais significativo e relevante para os alunos. Ao seguir a perspectiva de Sacristán, a transformação do currículo prescrito em praticado ocorre quando os docentes conseguem equilibrar as orientações teóricas com as demandas específicas de seus contextos escolares e necessidades dos estudantes, adequada às particularidades de cada situação.

É válido enfatizar que o Núcleo Articulador não é um espaço de oposição às Áreas de Conhecimento<sup>52</sup>. Os macrocomponentes precisam estar articulados promovendo educação integral, isto é, para que desenvolvam as competências cognitivas bem como as competências socioemocionais dos estudantes. Assim integrados, o Núcleo Articulador e as Áreas de Conhecimento não podem ser opostos. Pelo contrário, os estudantes são convidados a tecer relações entre os conhecimentos e os aprendizados das áreas e do Núcleo, de modo que percebam como os conhecimentos se integram no dia a dia.

O Núcleo Articulador e as Áreas de Conhecimento não são considerados opostos, mas complementares. No entanto, em alguns contextos, pode haver uma visão de oposição entre eles, especialmente se houver uma ênfase excessiva em uma área em detrimento da outra. Por exemplo, se houver uma prioridade excessiva na aquisição de conhecimentos específicos nas Áreas de Conhecimento, sem uma atenção adequada ao desenvolvimento das habilidades e competências gerais no Núcleo Articulador, pode haver uma percepção de oposição entre eles. De forma semelhante, se o Núcleo Articulador é priorizado em detrimento das Áreas de Conhecimento, pode haver uma visão de oposição entre eles. No entanto, é importante destacar que uma formação equilibrada e completa deve incluir tanto o desenvolvimento das habilidades e competências gerais no Núcleo Articulador, quanto a aquisição de conhecimentos específicos nas Áreas de Conhecimento. Dessa forma,

---

<sup>52</sup> Na maioria das vezes, o Núcleo Articulador e as Áreas de Conhecimento não são considerados opostos, mas complementares. No entanto, em alguns contextos, pode haver uma visão de oposição entre eles, especialmente se houver uma ênfase excessiva em uma área em detrimento da outra. Por exemplo, se houver uma prioridade excessiva na aquisição de conhecimentos específicos nas Áreas de Conhecimento, sem uma atenção adequada ao desenvolvimento das habilidades e competências gerais no Núcleo Articulador, pode haver uma percepção de oposição entre eles. De forma semelhante, se o Núcleo Articulador é priorizado em detrimento das Áreas de Conhecimento, pode haver uma visão de oposição entre eles. No entanto, é importante destacar que uma formação equilibrada e completa deve incluir tanto o desenvolvimento das habilidades e competências gerais no Núcleo Articulador, quanto a aquisição de conhecimentos específicos nas Áreas de Conhecimento. Dessa forma, o Núcleo Articulador e as Áreas de Conhecimento podem ser complementares e trabalhar juntos para fornecer uma formação completa e equilibrada aos alunos.

o Núcleo Articulador e as Áreas de Conhecimento podem ser complementares e trabalhar juntos para fornecer uma formação completa e equilibrada aos alunos.

Conforme o Caderno 5 deixa claro, o Núcleo Articulador não é um espaço de oposição às áreas de conhecimento:

Para que os dois macrocomponentes (Áreas de Conhecimento e Núcleo Articulador) não sejam vistos como “coisas distintas”, é preciso cuidar do desenvolvimento articulado da proposta. Por isso, é importante retomar os princípios da concepção de educação integral aqui adotada (IAS, Caderno 5, 2017, p. 30).

Além disso, a apropriação da proposta do Núcleo Articulador no contexto educacional, conforme abordado por Chartier (1996), pode ser considerada uma inovação, uma vez que rompe com a tradicional cultura da nota. Chartier defende que a apropriação é um processo ativo no qual os indivíduos interpretam e adaptam o conhecimento de acordo com suas necessidades e contextos. No caso do Núcleo Articulador, ao contrário de ser composto por atividades secundárias desprovidas de planejamento e atenção dos estudantes por não terem notas atribuídas, busca-se desenvolver competências cognitivas e socioemocionais nos alunos, aprofundando e consolidando os conhecimentos adquiridos nas Áreas de Conhecimento e promovendo sua autonomia (IAS, Caderno 5, 2017). Essa abordagem inovadora, alinhada ao conceito de apropriação de Chartier, desafia o paradigma vigente, valorizando o processo de aprendizagem e o desenvolvimento integral dos estudantes, em vez de focar exclusivamente nas notas e resultados quantitativos.

Ao serem questionados sobre como as propostas do Núcleo articulador, em cada um de seus eixos (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa e de Intervenção<sup>53</sup> e Estudos Orientados) foram apresentadas aos professores, e como foi feita essa apresentação? Como também, se houve formações continuadas aos professores em relação ao Núcleo Articulador do EMITI, na escola? Foi possível obter as informações a seguir.

A Entrevistada 01a (2022) disse que a proposta foi apresentada em novembro de 2016 durante um encontro em Florianópolis e o material era restrito a um panfleto

---

<sup>53</sup> A análise do Projeto de Pesquisa e do Projeto de Intervenção será realizada com a mesma perspectiva, pois ambos possuem objetivos complementares. O objetivo do primeiro é "promover a autonomia na aquisição de conhecimento" (IAS, Caderno 5, 2017, p. 103), enquanto o segundo visa "transformar a si mesmo e transformar o mundo" (IAS, Caderno 5, 2017, p. 74).

sobre o assunto. O panfleto em questão apresentado nas Figuras 5 e 6, destacam os principais aspectos da proposta:

Figura 5 - Competências para o século XXI

**COMPETÊNCIAS PARA O SÉCULO 21**

O desenvolvimento de competências socioemocionais envolve aprender a lidar com as próprias motivações e emoções; interagir com os outros; ter objetivos e persistir em situações; lidar com desafios, diferenças e mudanças; tomar decisões responsáveis. Essas competências são um poderoso canal para melhorar a qualidade da educação e promover os resultados desejados de qualquer situação.

**Matriz de Competências para o Século 21**

A proposta de educação integral está orientada por um conjunto de competências, que afetam aprendizagens cognitivas e socioemocionais. A finalidade da matriz é auxiliar o professor intencionalmente as práticas de ensino e aprendizagem, tendo como objetivos maior a formação para autonomia dos estudantes, de sua sua capacidade de fazer escolhas baseadas em fundamentos para realização de seus projetos de vida.

**POR QUE FAZER UMA ESCOLA DIFERENTE?**

**Educação Integral para o Ensino Médio em sintonia com o século 21**

O século 21 tem desafios muito maiores que o século 20. Exige a escola de pensar e agir de forma diferente. Uma escola deve desenvolver meios e meios para lidar com os desafios do século 21, ao mesmo tempo, desenvolvendo habilidades para viver, trabalhar, aprender e aprender no longo prazo. Uma escola deve lidar com estudantes, acadêmicos e cidadãos que são cidadãos pessoais e profissionais.

Fazer um ensino médio diferente, utilizando educação integral, não significa simplesmente passar mais tempo na escola. Para que a escola realmente funcione e inspire os resultados, ela precisa ser diferente em seu modelo, a prática/estrutura.

• Mais oportunidades para aprender. Além de melhorar a vida, aprender e trabalhar em equipe.

• Mais oportunidades para desenvolver competências. Trabalhar em conjunto, comunicar-se, colaborar, resolver problemas, tomar decisões, lidar com conflitos, ter abertura de mente e ser inovadores. Essas competências são muito importantes para se realizar na escola, no trabalho e na vida.

**Essa é a escola que estamos construindo juntos!**

Fonte: SED SC. **Competências para o século XXI**. 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio-em-tempo-integral/5302-folder-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 15 jan. 2022.

Figura 6: Ensino Médio Integral: uma escola diferente

**ENSINO MÉDIO INTEGRAL  
UMA ESCOLA DIFERENTE**

**UMA ESCOLA DIFERENTE EM SUAS MÃOS**

**UMA ESCOLA DIFERENTE EM SUAS MÃOS**

**INTEGRAÇÃO DAS DISCIPLINAS**

As disciplinas tradicionais são trabalhadas de modo integrado, permitindo que o estudante faça conexões entre os conteúdos e desenvolva habilidades de resolução de problemas e aplicação de conhecimentos adquiridos, tornando o aprendizado mais significativo e prático.

**EDUCAÇÃO PERSONALIZADA**

Colabora o professor, em conjunto com o estudante, no seu processo de aprendizagem e de gestão de tempo, permitindo que o estudante desenvolva habilidades de organização de estudos, planejamento, autonomia e produtividade. Também é possível trabalhar com projetos, desafios e desafios reais.

**TRABALHO DE PROJETO**

O estudante pode aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais, desenvolvendo habilidades de comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas e aplicação de conhecimentos adquiridos em situações reais.

**SABERES PRÁTICOS**

Além de trabalhar com conteúdos teóricos, o estudante pode aplicar os conhecimentos adquiridos em situações reais, desenvolvendo habilidades de comunicação, trabalho em equipe, resolução de problemas e aplicação de conhecimentos adquiridos em situações reais.

Começa mais sobre o Ensino Médio Integral na secretaria de sua escola.

Matrículas abertas para o ano letivo de 2017.

24 de novembro a 02 de dezembro

GOVERNO DE SANTA CATARINA  
Secretaria de Educação

Educação Integral para o Ensino Médio em sintonia com o século 21

Instituto Ayrton Senna

INSTITUTO NÓS MÃOS

Fonte: SED SC. **Ensino Médio Integral: uma escola diferente**. 2017. *E-book*. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/ensino-medio-em-tempo-integral/5302-folder-ensino-medio-em-tempo-integral>. Acesso em: 15 jan. 2022.

O panfleto referente às figuras 5 e 6 foi o material utilizado para mobilizar professores e as matrículas dos estudantes, sendo apresentado aos pais/alunos que se interessaram em ingressar no EMITI no ano de 2017. A Entrevistada 01a (2022) ainda destacou que a importância das formações/capacitações, tendo em vista que em 2017 aconteceram em três momentos:

[...] aconteceu no início do ano de [2017], em julho e fim de outubro. Foi um professor de cada área como se fosse uma amostra. Teve aquele ano para todas as escolas do Estado. Mas assim essas formações aí, todas, foram 3 anos, em 2017, 2018 e 2019. E nesses 3 anos a gente foi no mínimo duas vezes para Floripa, todos professores. E assim, fantástico, penso em algo legal, porque é bem isso, eles não apresentaram os temas, eles pediram para a gente fazer as atividades. E ali a gente já sentiu no que a gente poderia ter dificuldade, o que poderia melhorar, pois sempre deixaram claro que era orientações, não era uma receita de bolo que precisava seguir à risca, pois cada cidade, cada região tem as suas características, e não tem como ser diferente disso (ENTREVISTADA 01a, 2022, p. 09).

De acordo com o Entrevistado 02a (2022), o professor não começou sua participação nos momentos iniciais do programa, e passou a fazer parte do projeto posteriormente, meados de 2017. Por isso, “[...] quando eu cheguei eu tive o apoio de professores que já estavam na escola, foi me apresentado a proposta inicial, sobre como que era” (ENTREVISTADO 02a, 2022, p. 25).

Deste modo, para compreender o material prescrito e aplicar as propostas em prática, o Entrevistado 02a (2022) precisou se engajar em um processo dialógico com os professores e também participar de diversas formações continuadas sobre o Núcleo Articulador. Este processo está alinhado com o conceito de Sacristán (2000), que enfatiza a importância da interação e do diálogo entre os profissionais da educação para a construção conjunta do conhecimento e aprimoramento das práticas pedagógicas.

Além disso, conforme destacado pelo entrevistado, as reuniões de discussão e de planejamento, que ocorriam todas as quintas-feiras no período vespertino, foram consideradas momentos-chave para o projeto do EMITI. Esses encontros possibilitaram a reflexão sobre as OPA's e demais temas relevantes trabalhados na semana anterior, proporcionando um espaço para a troca de experiências e aprendizado coletivo.

Outro aspecto importante mencionado foram as reuniões destinadas ao Projeto de Vida, ministradas pelos assessores da Rede Estadual de Educação (SED/SC) que

acompanhavam o EMITI. Essas atividades reforçam a importância do desenvolvimento de habilidades socioemocionais e da construção de um projeto de vida bem estruturado pelos estudantes, contribuindo para a formação integral dos indivíduos.

Referente à importância da formação/capacitação acerca dos componentes do Núcleo Articulador sob a responsabilidade do Instituto Ayrton Senna e da Secretaria da Educação, a Entrevistada 03a (2022) respondeu que as diretrizes foram recebidas prontas, mas tiveram, desde o início, bastante formação em cima disso, com o suporte do Instituto Ayrton Senna e que em sua perspectiva funcionou muito bem. Informou ainda que quando receberam o convite na escola para participarem do EMITI foi esclarecida a proposta, mas os professores ainda não sabiam que seria em tempo integral e ainda não sabiam claramente o que era o Núcleo Articulador. E, diante deste cenário, a Entrevistada 03a (2022, p. 47) destacou que

Depois que começou a formação e eles começaram a explicar, foi de encher os olhos. Causava um espanto, era tudo novo. A gente sair da caixinha... Era uma expectativa muito grande? Ficar com os alunos integral? Às vezes, o aluno não aguenta ficar 4 horas na escola. Trabalhar com o Núcleo Articulador foi a essência do EMITI, porque as aulas eles tinham, não era novidade, mas o núcleo foi a novidade, a essência e onde deu certo, que era o diferencial da escola integral.

Nessa mesma ótica, a Entrevistada 04a (2022) salientou que essa proposta, assim como toda novidade, causou um pouco de estranheza e trouxe um pouco de resistência; mas, à medida que se foi participando e praticando a proposta, tudo se esclareceu, visto que os professores foram muito bem orientados pelo Instituto Ayrton Senna, por meio de formações no decorrer do ano, com materiais excelentes. E vai além, ao enfatizar que a proposta do Núcleo Articulador do EMITI é uma

[...] metodologia completamente diferente, mas que hoje mesmo com a entrada do novo ensino médio a gente não vai mais conseguir ser aquele professor que éramos antigamente, lá naquele regular, não tem como. Então, isso aí realmente foi um trabalho bem, como é que eu vou dizer, bem elaborado que foi inserido nos nossos currículos, na nossa formação e que hoje em dia a gente não consegue pensar diferente. Realmente, fez assim um ganho total nas nossas vidas enquanto profissional muito bom (ENTREVISTADA 04a, 2022, p. 55)

Ao entrevistar aqueles que vivenciaram no dia a dia a proposta do EMITI e analisar suas realidades, pode-se inferir uma considerável mudança a partir de experiências, sem assumir, uma ideia linear inserida nas OPAs. Mas, como foi visto na fala dos entrevistados, o desafio está no uso da proposta, e que as mudanças

acontecem quando chegam no centro da sala de aula, em que se percebe que o que está por base é apropriado.

Nesse viés, ao serem questionados sobre como os professores compreenderam essa novidade no currículo, a partir do questionamento: Você considera que a flexibilização curricular proposta pelo Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Estudos Orientados) do EMITI foi uma forma efetiva de novidade curricular?

A Entrevistada 01a (2022) comentou que realmente a mudança curricular foi grande, visto que muitos docentes tinham uma abordagem mais tradicional e, devido à nova sistemática do EMITI, veio a questão de trabalhar o Núcleo, principalmente em Projetos de Pesquisa e Intervenção e as formas de se planejar para isso acontecer como o que foi prescrito. Sobre o fato de ter mais aulas de Estudos Orientados do que dos componentes curriculares em si, a entrevistada compreendeu com o passar do tempo que esse componente veio para auxiliar o processo de aprendizagem dos estudantes, pois muitas atividades das disciplinas eram realizadas no EO. Dessa forma, a novidade ganha destaque principalmente nos projetos:

Projetos, tanto no de Vida como no de Intervenção, a gente tem que estar sempre se preparando antes, não tem como, tem sempre que ter um envolvimento, ir buscar um além, buscar profissionais, fazer um contato. E aquilo, sair da caixinha, né. Pesquisar algum assunto, e às vezes não tinha todos os materiais disponíveis na escola. Uma Faculdade Anhanguera até disponibilizou o laboratório de informática deles, e livros da biblioteca. Tem vários livros da área de saúde que falam sobre o cérebro, sobre as faculdades cognitivas, sobre diversas coisas, e a gente pegava os alunos e ia pra lá, utilizava os computadores deles, a internet deles, e os livros, principalmente os livros (ENTREVISTADA 01a, 2022, p. 13)

A fala da Entrevistada 01a evidencia a importância do envolvimento e da busca por conhecimentos além do ambiente escolar, e destaca a contribuição da Faculdade Anhanguera em disponibilizar espaço e materiais para os alunos. No entanto, é necessário problematizar o fato de que essa prática parece ser uma exceção, e não uma rotina na escola. Além disso, a falta de materiais e recursos na escola demonstra uma limitação estrutural que impede a oferta do ensino na integralidade. Dessa forma, é importante questionar como a escola pode garantir uma educação completa e de qualidade para os alunos, mesmo diante dessas limitações, e como tornar a busca por conhecimento além dos muros escolares uma prática mais rotineira e sistemática, não

dependendo apenas de oportunidades esporádicas, mas incorporados à rotina pedagógica da escola.

Sobre essa flexibilização curricular o Entrevistado 02a (2022) sublinhou a importância do Núcleo Articulador para provocar mudanças e transformações positivas no aluno. Essa novidade fez com que o aluno se conhecesse melhor, soubesse das suas dificuldades e das suas qualidades. Enfim, essa flexibilização contribuiu para o aumento do interesse por parte dos alunos nos assuntos abordados pelos professores, tanto nos componentes específicos quanto nos componentes do Núcleo Articulador. Segundo o professor, essa novidade curricular fez “[...] com que o aluno entenda e explore o máximo do que ele é bom” (ENTREVISTADO 02a, 2022, p. 28).

Para a Entrevistada 03a (2022, p. 47), trabalhar com o Núcleo Articulador foi a essência do EMITI e representou a grande novidade é o grande diferencial da escola integral. A Entrevistada 04a (2022, p. 54) disse que, apesar da estranheza e da resistência inicial à novidade do programa, ela se sentiu muito bem orientada e preparada pelo IAS. Ambas as entrevistadas (03a e 04a) consideram que a maioria dos alunos e dos professores assumiu essa mudança e contribuíram para que ela acontecesse, a exemplo do trabalho coletivo desenvolvido durante o projeto de intervenção e do Projeto de Vida também.

Com base nas percepções dos entrevistados, torna-se evidente a transformação significativa impulsionada pela implementação do EMITI, particularmente através do Núcleo Articulador. No entanto, conforme Sacristán (2000) enfatiza, é fundamental considerar a distinção entre o currículo prescrito - o plano idealizado - e o currículo praticado - o que é efetivamente implementado no ambiente escolar.

A transformação observada na Unidade Escolar parece indicar uma efetiva transição do currículo prescrito para o currículo praticado, um movimento que reflete uma positiva apropriação e implementação da proposta do Núcleo Articulador, ou seja, conhecimentos e competências vivenciados em projetos; as diversas configurações escolares e curriculares, contextos socioeconômicos e trajetórias juvenis; e a personalização, através de situações de aprendizagem que contemplam cada estudante em sua diversidade e singularidade (IAS, Caderno 5, 2017). Contudo, é imprescindível também destacar os desafios que surgem nessa transição, notadamente a necessidade de recursos adequados e tempo de formação para os professores.

A busca por inovação, embora seja uma necessidade contemporânea, deve ser acompanhada de uma compreensão mais profunda das realidades existentes nas escolas. Deve-se levar em consideração a diversidade de contextos e experiências, tanto das instituições educacionais quanto dos educadores e alunos envolvidos.

Por outro lado, é preciso também reconhecer que muitas escolas e professores já realizam projetos incríveis, que muitas vezes passam despercebidos diante da busca incessante por inovação. O conceito de inovação também pode ser problematizado, pois pode ser interpretado de diferentes maneiras e muitas vezes está relacionado com a implementação de tecnologias ou novas metodologias, sem considerar o contexto e a realidade da escola e dos alunos.

Nesse sentido, é importante resgatar e valorizar as tentativas de inovação que já ocorreram na história da educação Nacional e de Santa Catarina, como mencionado no Quadro 1. Esse resgate pode ser uma forma de olhar para o passado e refletir sobre as experiências bem-sucedidas e os desafios enfrentados. Além disso, é necessário pensar em como essas experiências podem ser aplicadas e adaptadas para as realidades atuais, de forma a garantir uma educação de qualidade para todos os alunos, independentemente das condições materiais e da pressão por inovação.

Com base na fundamentação apresentada, a intenção é aprofundar a discussão e análise da implementação do EMITI na Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges. Esta investigação irá se concentrar nas percepções e experiências dos professores entrevistados, oferecendo um olhar crítico e prático sobre os componentes da proposta.

Portanto, as próximas subseções serão organizadas em torno dos principais elementos do Núcleo Articulador: Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e de Pesquisa e Estudos Orientados. Através desta estrutura, busca-se oferecer uma análise abrangente e detalhada da forma como o currículo prescrito se traduziu em práticas educativas efetivas na sala de aula.

### 3.2 PROJETO DE VIDA

Nessa seção da pesquisa, iremos examinar o componente Projeto de Vida (PV) do Núcleo Articulador, na Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges. Vale ressaltar que este componente é projetado para encorajar os estudantes a refletir e planejar estratégias que considerem vários aspectos do desenvolvimento pessoal,

tanto no presente como no futuro de suas vidas. Este processo é realizado de maneira colaborativa, envolvendo colegas e professores (IAS, Caderno 5, 2017). Assim sendo, o objetivo primordial é entender, por meio das entrevistas dos professores, como o componente foi apropriado e implementado na Escola, explorando os métodos e estratégias que foram utilizados para traduzir essa proposta curricular em práticas pedagógicas significativas.

Os questionamentos se desencadeiam sobre o funcionamento do Projeto de Vida praticado na escola a partir do prescrito nos documentos no macrocomponente do Núcleo Articulador. Como também, se os objetivos centrais do Projeto de Vida alternam-se durante as etapas do Ensino Médio e assim foram apropriados pela dinâmica dos professores que conduziam o projeto. Assim, conforme consta no roteiro, a pergunta inicial sobre tal tema foi a pergunta 1 do questionário que contempla aspectos do objetivo geral dos componentes do Núcleo Articulador, nessa seção, o foco da análise é sobre o Projeto de Vida.

De acordo com as Entrevistadas 01a e 02a (2022), o Projeto de Vida, no 1.º ano, é voltado para o autoconhecimento do educando. No 2.º ano, o aluno começa a ser inserido com temáticas relacionadas ao mundo do trabalho, eles já começam a verificar que área querem seguir. E o 3.º ano é voltado para o tema do mundo do trabalho, pensando justamente no pós-ensino médio, realizando-se inclusive visitas a profissionais de interesse dos alunos para que os educandos possam interagir com eles. Além disso, uma das funções do Projeto de Vida é colaborar na condução do Plano de Estudos:

A concretização do Plano de Estudos, na rotina da escola, depende do trabalho dos jovens, dos professores dos componentes das Áreas de Conhecimento, dos orientadores de Projeto de Vida e dos professores que acompanham os alunos nos tempos de Estudos Orientados (IAS, Caderno 5, 2017, p. 131).

Uma apropriação, relacionado o mundo do trabalho está concatenado com a preparação para o ENEM, tendo em vista que o Projeto de Vida, ao fundamentar o plano de estudos, enfatiza que uma boa preparação para a realização desta avaliação, visando uma abertura de portas para o aluno por meio da Universidade ao mundo do trabalho, desta forma, o PV foi um espaço para abordar o

ENEM, para eles entenderem até as questões das áreas ali, que às vezes o aluno do 1º ano não sabe o que é uma coisa e não sabe o que é outra. Mas já no 3º ano já estão sabendo bastante, e para ter essa identificação deles, do que

eles querem. No 2º ano fazem uma pincelada, mas já no 3º ano a gente vai com tudo, né (ENTREVISTADA 01a, 2022, p. 5).

A prática adotada pelo Entrevistado 02a (2022), dialoga com o prescrito ao afirmar que com o projeto de vida, o objetivo nas vivências, principalmente no terceiro ano é se alargar,

[...] abarcando a identificação, a valorização e o fortalecimento dos sonhos pelo jovem, com ênfase especial no mundo do trabalho e nas perspectivas de autorrealização, que exigem competências fortalecidas, autodeterminação e resiliência. O momento é de consolidar projetos para o futuro e dar início à sua realização (IAS, Caderno 11, 2017, p. 14)

Para a Entrevistada 03a (2022), no componente do Projeto de Vida, o aluno busca conhecer-se a si mesmo, para que, no futuro, ele consiga alcançar os objetivos que almeja durante seus estudos. Deste modo, os objetivos do Projeto de Vida modificam de ano para ano, isto é, autoconhecimento, profissões, mercado de trabalho.

Considerando a Entrevistada 04a (2022), o cerne do Projeto de Vida reside na questão social, acrescentando ainda a própria flexibilidade já que é o aluno que escolhe o professor, diferentemente do que ocorre no Projeto de Intervenção e Pesquisa, no qual o aluno escolhe o tema e ele não sabe qual vai ser o professor. Desta forma, a apropriação do componente foi algo tanto pela professora, como pelos alunos, conforme expressa:

Eu me apaixonei de cara no Projeto de Vida. Assim, eu me identifico muito na questão do social, do ajudar o indivíduo de virar um encontro de peculiaridades, de lacunas na vida dele, entendeu? E o PV traz isso, né? Não é vamos dizer uma sessão de Psicologia, né? Que a gente não pode cair nisso, mas mexe com o interior da pessoa e mexeu com interior da pessoa é a psique que tá falando, né? Então, quer queira quer não eu como família de terapeutas, eu tenho uma filha psicóloga, um marido terapeuta, uma cunhada psicóloga, então assim me atraiu muito, porque é um meio que a gente está acostumado a lidar, então, eu me apaixonei por um Projeto de Vida e é muito legal. E aí mais ainda, porque é o aluno que escolhe o professor, no Projeto de Intervenção e Pesquisa o aluno escolhe o tema e ele não sabe qual vai ser o professor, mas no Projeto de Vida ele escolhe porque ele viu alguma identificação "opa, esse professor vai dar certo, vai ter uma troca legal" então, nesse sentido é muito 10 (ENTREVISTADA 04a, 2022, p. 56)

A abordagem socioemocional é fundamental no processo de ensino-aprendizagem, especialmente em um momento tão desafiador como o pós-pandemia. É importante que os professores sejam sensíveis às questões emocionais dos alunos e saibam lidar com as crises que possam surgir em sala de aula. No entanto, é necessário que haja uma formação adequada e suporte da equipe para que o trabalho

seja realizado de forma eficaz. Além disso, é fundamental problematizar a implementação dessa abordagem, pois muitas vezes os professores estão lidando com alunos que enfrentam problemas graves de saúde mental e emocional.

Por outro lado, é interessante destacar como o Projeto de Vida pode ser uma ferramenta poderosa para trabalhar questões socioemocionais dos alunos. A ideia de ajudar o indivíduo a encontrar seu caminho, identificar suas lacunas e peculiaridades é muito interessante e pode gerar resultados positivos. É importante ressaltar, no entanto, que essa abordagem não deve ser vista como uma sessão de psicologia, mas como um meio de trabalhar a psique dos alunos de forma integrada ao ensino.

Por fim, a possibilidade de o aluno escolher o professor no Projeto de Vida é uma vantagem importante desta abordagem. Isso pode gerar uma troca mais rica e produtiva, uma vez que o aluno sente que tem uma identificação com o professor escolhido e, por consequência, se sente mais motivado a participar do processo. Essa abordagem pode contribuir significativamente para o desenvolvimento socioemocional dos alunos, desde que seja implementada de forma adequada e com suporte da equipe escolar.

Essa fundamentação da Entrevista 04a (2022) reporta a proposta prescrita, na qual há ênfase no processo de escolha dos professores, isto é:

A cada semestre, a coordenação pedagógica informa aos estudantes de cada ano os nomes dos professores que estarão dedicados a orientá-los em Projeto de Vida. Com essa definição, cada aluno elabora uma lista com três professores de sua preferência. Em seguida, a coordenação pedagógica organiza as indicações dos jovens, construindo a lista do time de orientação de cada professor (cerca de 8 a 12 estudantes por professor). • Alunos que não tiverem suas indicações atendidas terão prioridade de escolha de orientador no semestre seguinte. Esse processo de definição dos times de orientação é marcado por negociações com os estudantes, de modo a buscar atender suas indicações e lidar com os limites quantitativos de cada time. • Importante: em Projeto de Vida, os times são formados por jovens das diversas turmas de um mesmo ano escolar, de modo a possibilitar novas interações entre os estudantes. Todo esse processo de escolha dos orientadores pelos estudantes está indicado nas OPAs de cada semestre (IAS, CADERNO 11, 2017, p. 16)

Assim como os professores que participaram do modelo de reforma do EMITI apontam, é preciso uma disponibilidade no que tange a proposta da qualidade do ensino por meio de um currículo aberto e pautado em competências, que permita a personalização da aprendizagem e dê uma ampla margem de autonomia às escolas. Assim sendo, existe a necessidade de um ambiente próprio e de qualidade com condições adequadas na formação, acompanhamento e apoio aos professores, tempo

para que os professores possam coordenar e planejar as ações, além de garantir que as avaliações de diagnóstico externo sejam consistentes com as intenções curriculares.

Além do objetivo, destacam-se algumas fragilidades do Projeto de Vida, elencadas pelos professores em suas apropriações no ambiente escolar. Desta forma, a Entrevistada 01a (2022, p. 18) explanou que é:

[...] aquilo do professor ser psicólogo do aluno, mas não é isso, sabe?! Às vezes, existe uma fragilidade, principalmente no 1º ano, na questão do autoconhecimento que envolve muitas vezes a questão familiar, e às vezes surge um problema, uma questão familiar que a gente não tem como resolver e a gente nem pode querer resolver. E no Projeto de Vida tu acaba conhecendo melhor o aluno e a família, e às vezes tu fica sabendo de coisas que não são boas, entendeu?

A entrevistada sugere que a proposta de um professor atuando como psicólogo do aluno pode apresentar fragilidades, especialmente no primeiro ano, quando questões familiares podem afetar o autoconhecimento do estudante. O Projeto de Vida pode fornecer informações valiosas sobre o aluno e sua família, mas também pode trazer à tona problemas que o professor não pode resolver ou lidar adequadamente. O desafio é encontrar um equilíbrio entre a compreensão das necessidades dos alunos e a limitação das capacidades dos professores.

É de fundamental importância que os professores conheçam seus alunos, sua realidade e seus projetos de vida para construir uma educação humana e significativa. No entanto, em uma sociedade altamente financeira, a educação muitas vezes se torna um negócio e os professores são tratados como horistas. Isso pode resultar em uma desconexão entre os alunos e a escola, à medida que os professores correm de uma escola para outra, lidando com calendários e provas apertadas. Portanto, é necessário pensar em que tipo de inovação estamos buscando e considerar o papel de uma equipe multidisciplinar na abordagem dessas questões complexas.

Esta apropriação apresentada, remete a uma indagação: o que será que acontece no componente do Projeto de Vida do primeiro ano? E, a resposta reforça que o foco é, de fato,

[...] as questões acerca da identidade. As atividades iniciam de forma estruturada e intencional os primeiros passos para o desenvolvimento da competência autoconhecimento, e o objetivo é que cada estudante promova uma exploração intencional e sistemática dos fatores que constituem o seu “estar no mundo”, para a construção de um “conhecimento de si”. A tarefa de cada um, em parceria com os demais estudantes e com o professor orientador, é identificar suas motivações, seu modo de se relacionar com o outro e de enfrentar desafios, suas potencialidades (para serem aprimoradas) e pontos

de melhoria. Esse percurso amplia as perspectivas de desenvolvimento pessoal e possibilita o fortalecimento das capacidades de auto aceitação, valorização de si mesmo, e de autoconfiança, de modo que os estudantes possam apoiar-se nas próprias forças para o enfrentamento dos desafios da vida (IAS, CADERNO 11, 2017, p. 17).

Com a proposta, momentos significativos e fortes neste componente são vivenciados, como ficar sabendo, por exemplo, quando o aluno abre seu coração e expõe para todo o grupo que sofre com falta de alimentação em sua casa. E a partir desta abertura, sensibiliza e movimenta os colegas a realizarem uma ação concreta de “[...] arrecadar dinheiro e ajudar a família” (ENTREVISTADO 02a, 2022, p. 41)

Nesta vertente, de acordo com o Entrevistado 02a (2022), o Projeto de Vida é algo totalmente diferente, porque é o momento em que o aluno se senta, discute, conversa; ou seja, ele se conhece e, assim, os professores e alunos vão se conhecendo também diante de suas histórias de vida, o que acaba criando um laço de afetividade dentro desse processo.

Na mesma linha de raciocínio, destaca-se que o envolvimento emocional era algo muito forte, ao ponto de ouvir em sala de aula no momento do Projeto de Vida, problemas em que o “[...] aluno reclamava que sofria até assédio, e acho que nós não temos essa formação, essa estrutura também para estar dando esse apoio para esse aluno, né?” (ENTREVISTADA 03a, 2022, p. 51) Mesmo diante da impotência e da falta de formação para ajudar, o sentimento era o de dever cumprido, ao ponto de afirmar que “[...] conseguiu superar muitas barreiras” (ENTREVISTADA 03a, 2022, p. 51).

Sobre esse mote, a Entrevistada 03a (2022) salientou como fragilidade no Projeto de Vida uma certa dependência que alguns alunos acabam desenvolvendo com determinados professores, pela convivência e pela empatia. Tendo em vista que, a cada semestre existe um rodízio de grupos com os referidos professores orientadores do componente, a qual se gerava uma determinada crise sócio emocional nestes alunos que criavam uma afeição para com determinados professores.

A Entrevistada 04a (2022) trouxe algo importante para nossa compreensão, nem sempre todos os alunos compreendiam a importância do componente, gerando assim, uma fragilidade, pois é um desafio,

[...] fazer os alunos entenderem o objetivo do Projeto de Vida, [...] se formaram e não entenderam o porquê do Projeto Vida [...]. Então, eu acho que é uma fragilidade a gente conseguir chegar no aluno e ele entender a importância desse Projeto de Vida. Inclusive para o mercado de trabalho está exigindo muito isso, né? Essa questão de o aluno conseguir trabalhar em grupo

consegue ter um relacionamento com seu colega isso para eles é supérfluo, eu acho que essa é a grande fragilidade (ENTREVISTADA 04a, 2022, p. 62)

A Entrevistada 04a traz à tona a importância do Projeto de Vida e das habilidades comportamentais para o mercado de trabalho. No entanto, é necessário problematizar o fato de que muitos alunos não entendem a importância do projeto e das habilidades comportamentais, mesmo depois de concluírem o ensino médio. Isso levanta questionamentos sobre a efetividade do ensino em relação a esses temas e se a abordagem atual é adequada para atender às demandas do mercado de trabalho.

Além disso, a entrevistada menciona a fragilidade em conseguir chegar ao aluno e fazer com que ele entenda a importância dessas habilidades. Isso sugere que há uma lacuna entre o que é ensinado na escola e a compreensão dos alunos sobre como essas habilidades são relevantes para suas vidas pessoais e profissionais. Como podemos reduzir essa lacuna e garantir que os alunos compreendam a importância do projeto de vida e das habilidades comportamentais?

Outra questão importante levantada pela entrevistada é a falta de preparo dos professores para lidar com essas demandas do mercado de trabalho. Como podemos capacitar os professores para ensinar habilidades comportamentais e orientar os alunos em relação ao Projeto de Vida? Será necessário investir em programas de formação contínua e atualização profissional para ajudar os professores a enfrentar esses desafios? Como podemos garantir que os professores estejam preparados para atender às demandas do mercado de trabalho em constante mudança?

Esta menção da Entrevistada 04a (2022), preocupada com o aluno no mercado de trabalho, é uma opção prescrita na metodologia de projetos na macrocompetência do Núcleo Articulador, frente a

[...] forte contribuição para o desenvolvimento de competências, em especial, aquelas previstas na matriz de competências para o século XXI que orienta o currículo do estado. Além disso, permite uma maior aproximação do aprendizado escolar ao que é requerido na vida, no convívio, no universo acadêmico e no mundo do trabalho (IAS, CADERNO 05, 2017, p. 8).

Desta forma, o ponto positivo no componente do Projeto de Vida faz com que o grupo crie condições de possibilidades para que o aluno se encontre enquanto pessoa, aprendendo a descobrir as suas habilidades, os seus pontos fortes e os seus pontos fracos, ao ponto que o jovem possa refletir, e planejar estratégias para alcançar os

diversos aspectos do seu desenvolvimento presente e futuro, de modo colaborativo (IAS, CADERNO 05, 2017).

A reflexão sobre a implementação do Projeto de Vida, ao levar em conta o conceito de apropriação de Chartier (1990), destaca a complexidade da educação. A apropriação, entendida como a maneira pela qual os professores adotam e adaptam o currículo prescrito às suas práticas, é crucial para o sucesso do Projeto de Vida. Contudo, as entrevistas revelam desafios nesse processo, tais como a confusão em torno do propósito do Projeto de Vida e a falta de interesse de alguns alunos, evidenciando a necessidade de uma apropriação mais significativa do componente pelos professores.

A Escola, ao aderir ao projeto, encontrou-se diante de desafios significativos para a implementação eficaz do Projeto de Vida. Tais desafios levantam questões relevantes: Como se pode assegurar que todos os alunos tenham acesso a esta oportunidade e compreendam a importância deste projeto para suas vidas futuras? Além disso, a reflexão sobre a formação dos professores para lidar com essa temática é indispensável. Os docentes estavam preparados para guiar os alunos nesta jornada de autoconhecimento e planejamento de vida? Como assegurar que os educadores tenham a formação necessária para lidar com as exigências comportamentais impostas pela proposta do componente? Essas são perguntas cruciais que precisam ser consideradas para garantir uma implementação bem-sucedida e significativa do Projeto de Vida na escola.

Além disso, é imperativo considerar as particularidades do currículo praticado, o qual foi moldado pelas realidades, necessidades e experiências dos alunos. O currículo praticado é um reflexo do compromisso da educação integral com a construção da autonomia dos jovens, permeando a proposta curricular experimentada na escola diariamente a partir das condições oferecidas. Consoante às informações coletadas apresentadas na pesquisa, pode-se inferir que o processo é mais importante que o produto final acabado quando se trata do componente do Projeto de Vida. Tendo em vista que o propósito da educação integral perpassa pelo o compromisso da construção da autonomia dos jovens inseridos na proposta curricular vivenciada no dia a dia da escola, com as inúmeras realidades expostas pelos alunos, os principais agentes, os alunos.

Destacam-se dois limites deste componente a partir da análise das entrevistas. Primeiro, a questão da confusão que pode haver a respeito do componente Projeto de

Vida ao ser identificado como uma espécie de atendimento psicológico. Evidentemente não é esse o propósito do componente, contudo diversas questões e problemas que envolvem o autoconhecimento e as relações com as pessoas do círculo de convivência dos estudantes acabam por aparecer no decorrer das aulas. Em segundo lugar, uma das entrevistadas também falou sobre um certo desinteresse dos estudantes por essa disciplina, devido à falta de entendimento da proposta deste novo componente. De fato, dificilmente os alunos têm interesse genuíno por todas as disciplinas, mas talvez tenha faltado, por parte do professor, apropriar-se melhor do componente para conseguir chegar aos estudantes menos interessados.

O Projeto de Vida é um elemento crucial na formação dos estudantes, uma vez que busca capacitá-los a fazer escolhas conscientes, considerando seus valores, interesses e necessidades individuais. Infelizmente, a implementação da proposta não foi adequadamente planejada, o que resultou em uma formação docente fragmentada e inadequada. Como consequência, muitos professores não receberam a capacitação necessária para aplicar o projeto em sala de aula, o que aponta para uma grave falta de planejamento e organização. É fundamental revisar urgentemente a formação docente e a execução do currículo, de modo a garantir que o Projeto de Vida possa ser adequadamente aplicado e que os estudantes possam ser preparados para tomar decisões conscientes ao longo de suas vidas.

### 3.3 PROJETO DE INTERVENÇÃO E PROJETO DE PESQUISA

O Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa (PIP), implementado no ciclo do EMITI, foi estruturado para proporcionar uma experiência educacional multidimensional aos alunos. Cada ano do ciclo é dedicado a uma perspectiva particular, permitindo um olhar amplo e detalhado sobre a realidade que os cerca.

No primeiro ano, o foco é dirigido para a realidade intramuros da escola. Os alunos são incentivados a refletir sobre a dinâmica escolar, suas rotinas, práticas, desafios e oportunidades. Este olhar crítico sobre o ambiente em que estudam tem como objetivo não apenas desenvolver uma compreensão mais profunda sobre o espaço educativo, mas também fomentar uma postura proativa e participativa na melhoria contínua desse ambiente.

Em seguida, no segundo ano, a visão dos alunos se expande para além dos portões da escola, direcionando-se para a comunidade do entorno. Este foco mais amplo estimula uma compreensão mais profunda da inter-relação entre a escola e a comunidade, além de promover a conscientização sobre questões sociais, ambientais e culturais locais

E, no terceiro ano, as propostas se voltam para os próprios alunos. Nesta fase, a ênfase recai sobre os projetos voltados para o mundo do trabalho, proporcionando uma oportunidade para que os alunos reflitam e planejem suas carreiras futuras. Esse foco em carreira, aliás, complementa perfeitamente a proposta do componente do Projeto de Vida, criando uma coerência curricular que favorece o desenvolvimento integral dos alunos. A partir desta apresentação, destaca-se ainda que a proposta metodológica dos Projetos de Intervenção e Projetos de Pesquisa está prescrita em seis etapas, a saber:

[...] mobilização, iniciativa, planejamento, execução, avaliação e apropriação de resultados. Cada uma dessas etapas apresenta desafios aos estudantes, relacionados às atitudes e ao desenvolvimento de competências, bem como à ampliação de conhecimentos: identificar os problemas ao redor e tomá-los como seus; ter iniciativa para propor soluções e pensar em jeitos de fazer transformadores; planejar os passos para transformar ideias em ações concretas, alcançando resultados desejados; perceber o propósito maior do que se deseja alcançar; estabelecer prioridades; gerir a si mesmo e aos outros quanto às tarefas e ao tempo de executá-las; reconhecer e lidar com conflitos, aprendendo a negociar interesses e pontos de vista; construir confiança e autonomia; assumir riscos e compartilhar a tomada de decisões; responsabilizar-se pelo alcance e pela qualidade do resultado, comprometendo-se com o bem comum; avaliar os caminhos adotados e aprender com acertos e erros, acumulando experiências e significando-as, sentir-se corresponsável pelo que acontece na escola (IAS, CADERNO 05, 2017, p. 42).

Com este escopo, uma das perguntas pertinentes ao Projeto Intervenção e Projeto de Pesquisa (PIP), foi relacionada aos objetivos e suas mudanças nas três etapas do Ensino Médio, referente à pergunta n.1 do questionário que contempla os eixos do Núcleo Articulador.

Desse modo, a Entrevistada 01a (2022) procurou elucidar as diferenças em cada um dos anos do ciclo do EMITI, isto é, no primeiro ano, é bem a iniciação à pesquisa, a exemplo de como se faz uma revisão bibliográfica (dos temas apresentados nas OPAs). No segundo ano, os alunos procuram por meio da pesquisa ampliar a busca por materiais e resolver o problema estabelecido. E, no terceiro ano, eles lidam com um tema de grande relevância e/ou polêmica, para ser abordado em forma de debates

durante o período dos projetos que tenham, inclusive, relevância para a vida deles. Dentre as ações realizadas por meio das pesquisas e projetos, a Entrevistada 01a (2022), ainda destaca que considera o PIP uma proposta incrível, ao ponto afirmar:

[...] eu também trabalho em um projeto no Ensino Superior, em que meus alunos de graduação que estão sempre aqui comigo percebem isso, dizendo: “nossa, como pode um aluno do 1º ano fez um trabalho desse, está melhor que meus trabalhos da graduação, tá muito bom” (ENTREVISTADA 01a, 2022, p. 20)

Na perspectiva do Projeto de Intervenção, no primeiro ano, os estudantes realizam concretamente uma intervenção na própria escola. Ressaltou ainda que foram vários os projetos, como por exemplo: horta, sala de convivência, revitalização do espaço da biblioteca. Eram, de fato, iniciativas que os alunos em seus times pensavam e junto com os professores orientadores colocavam a mão na massa, pois gostariam de melhorar.

No segundo ano, o Projeto se estende à comunidade; ou seja, os educandos irão pensar em uma intervenção no bairro, na região, na cidade, alguma coisa que traga algum benefício para a comunidade no geral. Finalmente, durante o 3º ano, volta-se mais para a área profissional e para o mercado de trabalho. Desta forma, todas as ações praticadas no projeto de intervenção esbarravam nas dificuldades de investimentos para as atividades.

Então, principalmente, no Projeto de Intervenção nós vamos muito atrás de patrocínio. Patrocínio, patrocínio, os vizinhos aqui mesmo já não nos aguentam mais. Então, isso às vezes é um impedimento. Tu coloca para o aluno “o que tu quer fazer?”, e isso envolve muita grana, né?! Então, essa é uma dificuldade, somos uma escola pública, e a gente sabe que não tem como a gente ficar pedindo para as famílias. Às vezes, é aquilo ali, querem fazer uma pintura, aí precisa de tintas especiais, então, eu vejo que no Projeto de Intervenção isso sempre foi uma dificuldade nossa. É aquilo, a gente faz 1001 promoções, faz jogos, frita pastel, vende pastel, virei até especialista em vender e fritar pastel, por conta de ir atrás de patrocínio, sabe?! Então, é uma dificuldade assim que a gente tem dentro do Projeto de Intervenção (ENTREVISTADA 01a, 2022, p. 20)

A Entrevistada 01a (2022) trouxe uma problematização sobre a viabilidade financeira do PIP, já que muitas vezes as escolas precisam buscar patrocínio para realizar projetos, o que pode ser um impedimento. Ela destacou que a escola é pública e que não é possível pedir às famílias que arquem com os custos das iniciativas. Mediante essa realidade, surgem questionamentos em relação à proposta do Projeto de Intervenção e Pesquisa, ou seja, será que essa iniciativa deveria envolver

necessariamente a busca por patrocínios e recursos externos, ou seria essa uma interpretação equivocada (prescrito x praticado) do programa? Fica a dúvida se o programa disponibilizou as orientações e o suporte adequados para que as escolas identificassem meios de financiar seus projetos.

Outra questão relevante reside no propósito central do Projeto de Intervenção e Pesquisa, tendo em vista que o foco seria primordialmente a reestruturação dos espaços escolares, ou existiriam outros objetivos que poderiam trazer benefícios mais significativos para os alunos? Questiona-se, ainda, se as escolas tiveram a autonomia para moldar seus projetos conforme as necessidades e interesses dos alunos, ou se estavam restritas às diretrizes do programa.

Uma inquietação adicional, é se a procura por patrocínios e recursos externos pode desviar a atenção dos alunos e professores dos verdadeiros objetivos do Projeto de Intervenção e Pesquisa. Em suma, estariam os alunos adquirindo habilidades para planejar e executar projetos de maneira autônoma e colaborativa, ou estariam meramente aprendendo a angariar fundos?

E, para finalizar aqui os questionamentos, como as escolas podem superar obstáculos financeiros e encontrar estratégias mais eficientes para executar seus projetos, sem comprometer o aprendizado dos alunos e sem uma dependência excessiva de recursos externos? E, poderia o programa oferecer mais apoio nesta área, auxiliando na administração eficaz dos recursos e garantindo a realização bem-sucedida dos projetos?

São questionamentos que se evidenciam preocupações, tendo em vista que a falta de recursos financeiros nas escolas públicas é uma realidade que não pode ser ignorada, mas isso não pode ser um impedimento para que os alunos tenham uma educação de qualidade, principalmente no que envolve uma proposta prescrita. É preciso repensar a distribuição de recursos e a forma como os projetos são desenvolvidos para que projetos de intervenção como o PIP cumpram seu propósito de intervenção pedagógica de forma efetiva e sem colocar em risco a qualidade do ensino público brasileiro.

Conforme as respostas do Entrevistado 02a (2022), da Entrevistada 03a (2022) e da Entrevistada 04a (2022), trata-se de três momentos distintos, nos quais, o primeiro ano é mais voltado para as relações interpessoais e com a intervenção na escola. O segundo ano é algo mais voltado para a comunidade – tanto é que o projeto de intervenção é fora da escola, no bairro – e, no terceiro ano, é voltado para pesquisa no

mercado de trabalho, faculdades, e tudo mais. Essas afirmações remontam a proposta prescrita na OPA e que os professores procuraram usar durante o ciclo do EMITI.

Por se tratar de uma entrevista semiestruturada, que permite uma adaptação ao roteiro previamente elaborado, algumas perguntas foram repensadas na execução da entrevista, percebeu-se que o entrevistado não havia compreendido; e/ou que ele gostaria de explorar mais aspectos de um ponto específico nos questionamentos feitos anteriormente. Nesse sentido, foi questionado, ainda, se a execução do Projeto de Intervenção e Projeto Pesquisa, no primeiro semestre, é realmente padronizado sempre como pesquisa e, no segundo, é sempre intervenção de modo que a parte da pesquisa propriamente seria de acordo com temas propostos pelas OPAs.

Assim sendo, todos os entrevistados responderam que sim, tendo em vista que a proposta do PIP é justamente essa, em um primeiro momento sistematizar a pesquisa, o referencial teórico para posteriormente aplicar na ação pesquisada. Vale ressaltar que no primeiro ano, há oito temas propostos: dois de ciências da natureza, dois de humanas, dois de linguagens e dois de matemática, que são apresentados aos estudantes para realizarem a escolha. Desse modo, na própria OPA não se delimita um tema, mas apresentam-se algumas sugestões, ressaltando que a OPA foi delineada em 2016/2017, então talvez os temas polêmicos ali inseridos não sejam os mesmos da atualidade.

Destaca-se uma fala da Entrevista 04a (2022), que durante a apresentação dos temas, relacionou muito bem a temática que era 'onde estamos?' e, os alunos reportaram ao local físico em que estavam, ou seja, o bairro, Vila Lalau e foram em busca desse nome, até chegar à esposa do Lalau para a realização do Projeto.

Teve um ano que eu trabalhei aqui o projeto de pesquisa "onde estamos?". Então, qual o meio social aqui, o que que tem tudo no entorno da nossa escola e nós fizemos um tour, nós fizemos um apanhado a gente saía na rua e ver o que que tudo tem de comércio. Olha, foi sensacional, daí nós descobrimos a esposa do Lalau porque essa Vila aqui chama Vila Lalau, esse bairro chamado Vila Lalau, e nós descobrimos que a esposa do Lalau que deu origem ao nome estava viva ainda lúcida, nós marcamos uma entrevista, foi show. Olha, eu sei dizer que esse trabalho rendeu um artigo de mais de 80 páginas, foi um TCC sabe? Então, assim quer vivência maior que essa? Quer oportunidade maior do que essa? Então, assim os alunos adquirem uma bagagem que não tem em outro lugar não tem! O Núcleo Articulador traz um diferencial que daí traz uma resposta depois no teu componente, ele não consegue mais fazer uma pesquisa no seu componente curricular da mesma forma como ele fazia, entendeu? Porque tem toda uma propriedade tem toda uma, como é que eu vou dizer, um preparo para se chegar, aonde se quer chegar, então ele já começa a aprender a fazer a pergunta problema, as hipóteses, é fenomenal não tem comparação é realmente muito positivo (ENTREVISTADA 04a, 2022, p. 57)

Ainda sobre o Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, foi perguntado sobre a execução deste, considerando as diferentes áreas do conhecimento. Nesse sentido, todos os professores destacaram que a execução do Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa pode ser com qualquer professor, haja vista que os projetos são transversais para todas as áreas do conhecimento. A proposta prescrita evidencia projetos que foram praticados/desenvolvidos pelos estudantes e orientados por professores visando solucionar problemas do cotidiano e que, promovem a convivência e as trocas de conhecimentos e experiências (IAS, CADERNO 05, 2017).

Os alunos, reunidos em times e com a orientação de um ou mais professores, estabelecem um olhar crítico sobre o contexto escolar, comunitário e relacionado ao mundo do trabalho. Analisam tais contextos em profundidade e escolhem, eles mesmos, situações a serem transformadas por meio do desenvolvimento de projetos. Fomentar a leitura na escola e no seu entorno, qualificar a convivência entre os membros da comunidade escolar, implementar atividades culturais e esportivas, promover ações de educação para saúde, combater formas de preconceito são exemplos de ações que consideram os interesses juvenis e a promoção do bem comum e que vêm sendo realizadas pelos jovens nas escolas (IAS, CADERNO 05, 2017, p. 41)

Nesta vertente dos professores estarem inseridos em vários times e propostas, a Entrevistada 04a (2022) destacou que quando ouviu a expressão Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, para alguém que vinha da trajetória tradicional, tudo foi novo, principalmente, pela questão do Núcleo Articulador. Na prática, isso se converteu em bons trabalhos acadêmicos feitos pelos educandos em excelente nível, utilizando-se das normas da ABNT em seus projetos de pesquisa, com um produto final muito bem estruturado.

Nesse sentido, os alunos adquirem uma ampla bagagem e, assim, o Núcleo Articulador traz um diferencial para cada componente curricular por meio de uma nova forma de se fazer pesquisa por meio de entendimento das perguntas-problemas, das hipóteses, ou seja, é fenomenal e, realmente, muito positivo. E, com isso, a aproximação do prescrito com o praticado (Sacristán, 2000) e as visões ampliadas do que deve ser feito devem ter uma tradução prática com a suposição dos compromissos correspondentes; percebe-se, pois, que isso se refletirá no planejamento das ações estratégicas que foram acordadas para serem postas em prática. Essa congruência entre o prescrito e o praticado reflete no planejamento dos professores e nas ações estratégicas que foram acordadas com os times (alunos) para serem executadas, garantindo as intenções propostas.

Ainda sobre o Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, questionou-se sobre a os temas propostos, se tudo aquilo que estava prescrito nos cadernos - OPA precisam ser levados criteriosamente ou existe uma liberdade de escolher as temáticas dos projetos. Assim sendo, a Entrevistada 01a (2022) e o Entrevistado 02a (2022) disseram que dependendo do tema, havia certa falta de interesse dos alunos. De modo que se eles escolhessem o tema dentro dos grupos de trabalho, entre os temas propostos, haveria mais motivação.

Pode-se dizer que, muitas vezes, o Projeto de Intervenção não estava atrelado ao Projeto de Pesquisa, o que causava uma menor adesão por parte dos alunos, visto que eles gostam de relacionar e com isso dedicar um maior tempo com as atividades práticas. Nesta ótica, o Entrevistado 02a (2022) cita exemplos de atividades práticas que os alunos dedicavam um tempo considerável: projeto da horta escolar, da medição de prédios para cálculos matemáticos, organização dos laboratórios, revitalização da biblioteca. O Entrevistado 02a (2022) ressaltou, ainda, que é possível perceber que o projeto de pesquisa, no qual eles precisam pesquisar e, ler conceitos, é um pouco mais difícil para os alunos.

O Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa são excelentes ferramentas de situações de aprendizagem, por meio das tarefas, atividades, situações para o trabalho em sala de aula segundo as quais são sequenciadas as atividades que envolvem a implantação por alunos de ações associadas às principais competências e competências específicas e que contribuam para sua aquisição e desenvolvimento.

Como uma fragilidade na execução do Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, a Entrevistada 01a (2022) mencionou que a falta de capital financeiro para fomentar as atividades é um fator preocupante, visto que seria ideal ter uma base teórico-prática sólida para que os alunos/escola pudessem realizar todas as ideias e propostas inseridas no EMITI.

O Entrevistado 02a (2022) considera a prática do Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa de forma positiva majoritariamente, especialmente nos quais os educandos já tinham certo conhecimento prévio. Para exemplificar, num projeto que envolve a inteligência artificial, tem alunos que já trabalham com um pouco de programação e, então, eles trazem algo que está no seu cotidiano, o que é muito rico para a sala de aula.

Cabe mencionar que a equipe diretiva da Escola foi em busca de notebooks e *tablets* (para que os alunos pudessem utilizar nos momentos de pesquisa), o que na

visão do Entrevistado 02a (2022) ajudou para que os alunos pudessem processar todas as informações, digitar as atividades e fazer apresentações. Porém, destacou também que a parte negativa do PIP, assim, como já evidenciado, está ligada à ausência de recursos financeiros para o desenvolvimento de certos projetos e atividades, o que, muitas vezes, era solucionado com doações da própria comunidade escolar e com as arrecadações por meio da comercialização de um jornal desenvolvido na escola, chamado: Jornal HB, conforme capa apresentada na Figura 7, tinha como objetivo apresentar os projetos desenvolvidos pelos alunos, além de criar uma interação entre a comunidade ao entorno da Escola, visto que os alunos procuraram patrocinadores para bancar a impressão do periódico.

Figura 7 - Capa Jornal HB



Fonte: Arquivo Escola de Educação Básica Prof. Heleodoro Borges, 2022

Nesse sentido, é preciso estabelecer uma linha crítica sobre a falta de estrutura proveniente dos órgãos mantenedores deste projeto, visto que como ocorre também em outros momentos, pode-se ver a falta de ferramentas e de suporte pedagógico para a execução de um projeto de tamanha responsabilidade, o que careceriam de mais atuação da SED/SC.

Sobre a liberdade ou a falta dela, referente à proposta curricular do EMITI, no que diz respeito aos conteúdos e propostas prescritos nas orientações das OPAs, a Entrevistada 01a (2022) comentou que a maioria daquilo que foi trabalhado se deu em cima do que estava lá proposto. Mas, em alguns momentos, os docentes faziam algumas alterações; justamente, porque não estavam tendo a aceitação desejada por parte dos alunos.

Desse modo, pode-se dizer que aquilo que está lá nos cadernos, nas OPAs, era prescrito como um eixo norteador, haja vista que são como um instrumento, podendo ser, então, flexibilizado e praticado no cotidiano da escola. O Entrevistado 02a (2022) reforçou afirmando que OPAs eram somente uma orientação, que não era para os docentes estarem engessados naquilo e que podiam procurar outros meios também, assim como ignorar alguma temática ali presente.

Em se tratando das fragilidades e dos benefícios do Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, a Entrevistada 03a (2022) sublinhou a dificuldade de acesso aos materiais, quando, em determinado momento os alunos propuseram organizar uma sala multicultural de convivência, para isso era necessária mobília, tinta, e a escola não tinha recurso para tal. Assim, os times se organizaram, visto que:

Muitas coisas precisavam buscar recursos fora. Aí então a vizinhança aqui da escola ajudava bastante, apoiavam, faziam uma busca de doações, tivemos o Projeto de Intervenção do segundo ano, que tá acontecendo já há alguns anos, que é o Divulga, para divulgar a escola, né?! Então, a gente ia buscar parceria com empresas que queiram ajudar a patrocinar um outdoor, por exemplo, panfletagem, jornalzinho. Então, foi desenvolvido um jornalzinho da escola, mensal, em que eles vendiam um quadradinho lá para colocar propaganda da empresa que queria patrocinar, no valor de R\$ 50,00 reais, R\$ 100,00 reais, enfim. Aí colocava a propaganda da empresa. Então, eles tinham que desenvolver "olha, vai ser feito isso. Esse aqui é nosso projeto, a gente quer fazer isso", "tá, como a gente vai fazer? Vai precisar de recurso?". Se eles quisessem que todo mundo contribuísse com R\$ 50,00, beleza! Mas eles não queriam. Eles queriam fazer acontecer por conta própria, ir atrás do recurso, ir atrás das doações, sempre foi feito assim (ENTREVISTADA 03a, 2022, p. 40)

Os entrevistados destacaram a falta de infraestrutura tecnológica da escola e de material bibliográfico, algo que foi melhorando ao longo do tempo. Ao passo que os

benefícios residem em “[...] chegar no final do projeto de pesquisa, e ver que ele está pronto e do jeito que a gente planejou” (ENTREVISTADA 03, 2022, p. 51) demonstrando autonomia dos alunos/times, protagonismo do fazer, a exemplo do projeto da revitalização da biblioteca escolar, “[...] que foi momento bem marcante para escola e que vai ficar para sempre” (ENTREVISTADA 03, 2022, p. 52).

Nesta mesma linha, a Entrevistada 04a (2022) elucidou positivamente as práticas trazidas pelos educandos para serem resolvidas e que a OPA não restringe a temas prontos e acabados. Nesse sentido, a grande novidade que essa professora viu no Projeto de Intervenção foi a criação do projeto do bicicletário, na qual os alunos foram em busca de recursos e propostas para essa melhoria na Escola. Assim como citado anteriormente, a maior fragilidade estaria relacionada à falta de recursos financeiros para fomentar as ideias dos alunos e dos professores. As ideias eram tantas, mas a escassez de recurso gerou até mesmo um mal-estar nos arredores, devido à grande procura de doações para as atividades acontecerem:

A gente tem até como contribuir, mas e daí, e o recurso? Da onde que vem? Então muita coisa era a gente mesmo que pagava do bolso. Os professores, alguns alunos, colocaram a mão no bolso também. E daí donativos, né?! Só que daí o que que aconteceu? Estava falando para o meu marido ontem mesmo, a gente foi no mercadinho aqui, e no 1º ano o pessoal ia pedir arrecadação nos arredores, e aí, de tanto irem naquele mercadinho, eles falaram "não, chega, tá proibido de pisar aqui e pedir donativos". Então assim, ficou sem graça para nós, né?! Mas fazer o quê, se a gente não recebe né?! E daí muitos alunos no Projeto de Intervenção do 1º ano, o que é, vamos dizer, aqui dentro da escola, alguns falavam "poxa, isso é obrigação do governo, nós estamos numa rede estadual. Isso daqui o governo deveria propiciar para gente, e não a gente ter que pedir dinheiro para pai e mãe para ajudar nesse ou naquele projeto". Então assim, o ponto crítico principal que temos, né?! O negativo é a falta de recursos (ENTREVISTADA 04a, 2022, p. 65)

Pensando nos propósitos do Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, pode-se salientar que a prática docente em sala de aula inclui pelo menos três momentos. O primeiro está ligado a uma preparação ou previsão, porque não é uma atividade aleatória, na qual se pode improvisar. O segundo momento para a execução do Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa depende de uma interação em sala de aula, como conjunto de transações que ocorrem entre professores e alunos sobre determinado conteúdo. Isso geralmente consiste em uma sequência, com um certo grau de estruturação, tarefas e atividades, materiais, organização e gestão da classe, etc., através da qual são criados contextos potencialmente ricos para que a aprendizagem do aluno ocorra.

Por fim, é necessária uma reflexão sobre a prática desenvolvida, com atitude aberta à linguagem dos fatos, que possibilita apreender com a experiência e dar sentido ao que é feito. Segundo Sacristán (1998), o ensino é concebido como um processo cíclico de pesquisa: o prescrito se refere ao planejamento, ao passo que o praticado aborda a implementação e avaliação. Desta forma, a ação, e posterior reflexão sobre ela, pode ser uma estratégia importante para aprender a ensinar. A prática docente, nesses casos, é vista como suscetível a ser construída de outra forma, como uma realidade social que pode ser definida e reformulada, adquirindo controle sobre ela, através de um processo de experimentação contínua (observando, questionando, alterando e avaliando os efeitos das práticas tentadas).

A realização das intervenções, que partem do praticado na perspectiva de Sacristán (1998), por parte dos estudantes nas escolas e comunidades, pode não ser a melhor forma de melhorar a educação e desenvolver habilidades nos estudantes. A falta de pesquisa consistente sugere que as intervenções, mesmo sendo parte do prescrito, não foram bem planejadas ou estruturadas para alcançar o objetivo desejado. Além disso, fazendo um recorte, é importante destacar que a responsabilidade pela manutenção da biblioteca escolar deve ser da gestão da escola e não dos próprios estudantes.

É importante destacar que essas intervenções podem ter um impacto financeiro negativo para os professores e para os estudantes, que podem ser obrigados a pedir ajuda financeira para a comunidade. Dessa forma, é necessário repensar a abordagem dessas intervenções, buscando alternativas que sejam mais apropriadas e significativas para a comunidade, sem causar pressão financeira sobre os envolvidos. Em vez de se concentrar apenas em aspectos materiais, é importante buscar formas de promover o desenvolvimento cognitivo e socioemocional dos estudantes de maneira eficaz e relevante. Isso pode ser feito por meio de intervenções culturais e sociais, que possam trazer benefícios reais para a comunidade e para o crescimento pessoal dos estudantes.

É fundamental que os professores estejam no centro desse processo, tanto do prescrito, como do praticado. Eles precisam ser devidamente capacitados e orientados para que possam desenvolver atividades que sejam coerentes com as demandas da comunidade e com as habilidades e interesses dos alunos. É necessário que os professores recebam uma formação adequada para lidar com a complexidade do projeto, de forma que sejam capazes de orientar e motivar os estudantes de maneira

eficaz, sem causar pressão ou expectativas irreais. É importante também que os professores sejam valorizados pela sua dedicação e esforço em promover o desenvolvimento integral dos seus alunos, não apenas em aspectos acadêmicos, mas também socioemocionais. Afinal, são eles os responsáveis por criar um ambiente propício para o aprendizado e para o desenvolvimento dos alunos, e isso deve ser devidamente reconhecido e valorizado pela comunidade e pelo sistema educacional como um todo, principalmente por meio de remuneração efetiva e adequada nas escolas.

A análise das discussões sobre o Projeto de Intervenção e Pesquisa na Escola de Educação Básica Prof. Heleodoro Borges, revela que houve insuficiências na execução da pesquisa e da intervenção, o que Sacristán (1998) chamaria de desalinhamento entre prescrito e praticado. Essas limitações foram causadas, em parte, pela falta de recursos financeiros e materiais, como relatado pelos professores. Além disso, a condução pedagógica inadequada do processo praticado também contribuiu para essas fragilidades, indicando uma distância entre este e o prescrito. Novas ideias e mudanças sempre trazem incerteza e insegurança, e o tempo de adaptação não foi suficiente para que o processo ocorresse de maneira satisfatória.

### 3.4 ESTUDOS ORIENTADOS

A proposta dos Estudos Orientados (EO) tem como principal objetivo orientar os alunos na gestão do tempo para os estudos e na elaboração das atividades propostas durante as aulas. Os Estudos Orientados têm a função de ensinar os alunos a estudar de forma eficiente, a trabalhar de forma colaborativa e a superar seus próprios obstáculos acadêmicos, ampliando assim, as suas aprendizagens escolares (IAS, CADERNO 05, 2017). Assim, é um momento dedicado aos estudos pessoais ou em grupo, no qual os alunos têm a oportunidade de aprofundar seu entendimento sobre os conteúdos estudados. A personalização desse processo se dá a partir da identificação das necessidades específicas de cada aluno ou grupo de estudo, sempre com a presença de um ou mais professores em sala. Dessa forma, cada aluno ou grupo pode focar nos tópicos que necessitam de maior atenção, maximizando assim, a eficiência do processo de aprendizado. Vale ressaltar que a personalização do componente se dá em:

[...] duas vias principais: a primeira é o estímulo para que os jovens se conheçam como estudantes, por meio da experimentação de procedimentos de estudo. A segunda é a construção, individual, de um plano de estudos bimestral, que desafia cada jovem a identificar suas necessidades, interesses e prioridades em relação à vida acadêmica, fazendo escolhas que os aproximem de seus projetos no presente e para o futuro (IAS, CADERNO 05, 2017, p. 37).

Desta maneira, com relação aos Estudos Orientados, perguntou-se aos professores entrevistados sobre o principal objetivo deste componente e se é segmentado com objetivos diferentes para as diferentes etapas (primeiro, segundo e terceiro ano) ou se tem um objetivo único. Como consta no roteiro, o questionamento realizado foi acerca da pergunta n.1 do questionário, tal pergunta contempla aspectos referentes ao Projeto de Vida, nesta seção, o foco de análise é, especificamente, sobre os Estudos Orientados.

A Entrevistada 01a (2022) ressaltou que os Estudos Orientados permitem certa autonomia para o aluno, para que ele estude aquilo que ele precisa no momento, dando atenção para aquela disciplina, para aquele projeto que ele precisa fazer. Nesse sentido, até existe uma certa diferenciação no decorrer do ciclo, mas a base seria a mesma, com poucas mudanças se comparada aos outros componentes como no Projeto Vida (PV), por exemplo.

O Entrevistado 02a (2022) afirma que os Estudos Orientados seguem razoavelmente um padrão para todos os anos; mas, a cada ano, ele evolui um pouco mais, trazendo autonomia para o educando. Essa autonomia faz com que o aluno busque por si só a prática do protagonismo e a responsabilidade em suas entregas.

O aluno, digamos assim, não precisa estar toda vez falando para ele "vai fazer, faz aquilo, aquilo outro", ele já automaticamente no primeiro ano com umas orientações, ele vai conseguindo ter autonomia e protagonismo, né? Sempre buscando protagonismo dele, né? Por exemplo, ele sabe que lá na semana seguinte ele vai ter que apresentar um trabalho, e se ele não cumprir com o prazo, ele vai ter a consequência, né? Então, a gente sempre busca forçar isso com ele, né? (ENTREVISTADA 02a, 2022, p. 25)

A Entrevistada 03a (2022) caminha na mesma direção, ao ponto de destacar novamente a atitude de autonomia que o aluno adquire ao buscar realmente na prática sua organização pessoal. Em outras palavras, o aluno pode ir além dos conhecimentos passados em sala de aula, ele pode aproveitar para buscar atividades de pesquisa neste tempo, pode solicitar uma orientação dos professores que estão em sala, pode ainda estudar em grupo e/ou com um colega que tem um conhecimento mais vasto de

determinado assunto. Enfim, é uma oportunidade ímpar para se colocar em prática e crescer no protagonismo, principalmente para se trabalhar em equipe. Deste modo, se compreende a proposta de que,

Cada estudante tem um jeito e um ritmo de aprendizado: é um consenso entre educadores que nem todos aprendem do mesmo modo e na mesma velocidade. Então, por que não promover situações de aprendizagens diversificadas na escola, em que se considerem possibilidades de aprendizado individual, em duplas, em times [...] (IAS, CADERNO 05, 2017, p. 34).

A Entrevistada 04a (2022) reforçou a lógica básica em termos do Núcleo Articulador, especificamente no componente dos Estudos Orientados, ou seja, o primeiro ano do Ensino Médio trabalha a questão da identidade em suas diferentes instâncias, no segundo ano já entra a questão da comunidade e o papel do educando.

Então, a exemplo do que ocorre com o Projeto de Intervenção e Pesquisa e o Projeto de Vida, pode-se verificar isso, com mais incidência nos Estudos Orientados; assim, trata-se de uma questão mais dos estudos dirigidos; basicamente, os objetivos centrais dos Estudos Orientados permanecem a mesma coisa, a grande novidade é que o aluno do primeiro ano caminha num processo bem diferente dos alunos do terceiro ano; a mudança está relacionada justamente ao processo de amadurecimento de cada um dos alunos inseridos na proposta curricular do EMITI.

A análise dos relatos dos professores entrevistados revela uma congruência notável entre o currículo prescrito e praticado dentro do componente dos Estudos Orientados. A autonomia e o protagonismo dos alunos são claros exemplos de como o conceito do Núcleo Articulador da proposta curricular auxilia na implementação prática do que é teoricamente proposto. Sacristán (2000) postula que o currículo é uma construção social em constante fluxo, sujeito às realidade e contextos individuais de cada Escola. Nesse sentido, a observação da progressiva autonomia exposta pelos professores ao longo do ciclo escolar é um indicativo da realização entre o prescrito e o praticado.

O aluno, ao ser motivado a exercitar sua autonomia, protagoniza a sua própria jornada de aprendizagem. Essa prática vem confirmar o que é prescrito na proposta curricular do componente, reportando ao plano real o que está delineado no plano teórico. E, a consequência de uma proposta como tal, fortalece o processo de um ambiente de aprendizado que não só respeita, mas também valoriza as individualidades e ritmos de cada aluno. Além de estimular a responsabilidade do

estudante, que é incentivada e evidenciada nas entrevistas, outro aspecto que demonstra a efetiva conexão entre o prescrito e o praticado.

Desta forma, os Estudos Orientados no EMITI apresentam uma consistente convergência entre o currículo prescrito e praticado. O Núcleo Articulador, nesse contexto, desempenha um papel fundamental ao promover a integração entre teoria e prática, adaptando e contextualizando o currículo à realidade particular de cada estudante. Esta prática reforça a ideia de Sacristán de que o currículo é uma entidade dinâmica e adaptável, moldada pela interação constante entre o prescrito e o praticado.

No que diz respeito às possíveis fragilidades e benefícios detectados nos Estudos Orientados, os entrevistados foram questionados: Na sua opinião, quais as fragilidades e benefícios do professor no Ensino Médio Integral em Tempo Integral, na perspectiva do Núcleo Articulador (Estudos Orientados)?

Nesta vertente, percebe-se uma alteração no que diz respeito à gestão da sala de aula, pois em determinados momentos o controle esperado, ou seja, prescrito, não acontece, ao ponto dos Estudos Orientados parecer algo um tanto quanto tumultuado na prática, com variadas propostas de atividades acontecendo ao mesmo tempo. Os professores destacam o momento de entrar em sala de aula:

Tu chega na sua sala, na tua aula, e está todo mundo em seu lugar, legal, e você diz “vamos lá, material tal página tal”. No EO não, tu chega e tem um pegando cartaz lá, outro carregando a carteira para fazer os grupos, tem que fazer os cartazes lá, pintando no chão, tem outro que precisa escutar um áudio, naquela barulheira. Então, existe uma certa bagunça organizada. Eles podem até sair da sala, por exemplo, estão fazendo aulas de Ukulele com um aluno de outra turma, então eles vão lá na outra sala chamar, para eles poderem ensaiar juntos. Vai sempre um professor junto, fica ali com eles para acompanhar. E às vezes tu chega na sala e tem 5 alunos, cadê o resto?! Entende? Um tá fazendo uma atividade aqui, outro está na outra sala lá (ENTREVISTADA 01a, 2022, p. 15)

Porém, os Estudos Orientados representam uma oportunidade valiosa para os alunos que buscam uma forma mais profunda e enriquecedora de aprender. Além de complementar a aula convencional, esse componente permite aos estudantes explorar e aprofundar seu conhecimento sobre o assunto de forma autônoma e criativa. Assim, a apropriação da metodologia ativa de estudo, valoriza a participação ativa dos alunos, não apenas estimulando a curiosidade e o interesse, mas também desenvolvendo suas habilidades de pesquisa e aprendizado. Além disso, prepará-los para enfrentar desafios futuros e equipá-los com ferramentas valiosas para a vida e para a carreira. Os Estudos

Orientados são uma excelente maneira de maximizar o potencial de aprendizado dos alunos e prepará-los para projetos futuros.

Assim o Entrevistado 02a (2022), os Estudos Orientados eram, especificamente, uma oportunidade para que os alunos pudessem ampliar suas possibilidades de trabalho/pesquisa no ambiente escolar; tendo em vista que, ficaria muito difícil para os estudantes permanecerem no período integral em tempo integral no espaço escolar, e em sua residência conseguir tempo hábil para os eventuais estudos/tarefas. Em determinados momentos de estudos, principalmente nos alinhamentos semanais (quintas-feiras), aprofundou-se o verdadeiro sentido do EO, fazendo com que os professores entendessem a dinâmica de um momento norteador para os estudos pessoais/grupais. Isto porque

No componente Estudos Orientados (EO), o jovem tem um espaço intencionalmente direcionado para praticar a autogestão, para aprender a planejar, a definir prioridades, a gerir o próprio tempo e esforços, a manter o foco e a atenção durante a realização de tarefas, resistindo a distrações. O componente traz práticas e ferramentas que incentivam o aluno a organizar sua rotina e desenhar um percurso estruturado de aprendizagem, ciente de que é necessário reconhecer o que ainda não sabe e aprender com os erros tanto quanto com os acertos (IAS, CADERNO 05, 2017, p. 126)

Sobre esse protagonismo que os Estudos Orientados deveriam proporcionar aos educandos, o Entrevistado 02a (2022) ressaltou que, no primeiro ano, funcionava bem e era efetivo. No segundo ano, eles estavam mais relaxados, então os professores tinham sempre que estar incentivando-os, para que retomassem o que tinha sido iniciado. Já no terceiro ano, pode-se ver uma certa evolução do protagonismo do aluno e os Estudos Orientados funcionam melhor sem que o docente precise estar orientando todo o tempo.

No terceiro ano, a gente não precisa mais estar cobrando eles. A gente chega na sala e a gente pergunta "que disciplina vocês têm atividades para fazer?". Solicita as disciplinas e cada um vai fazendo o que ela acha que está mais atrasado, que vai ser prioridade. Enfim, nós estamos desenvolvendo aí por conta própria (ENTREVISTADO 02a, 2022, p. 35)

Sobre a principal fragilidade dos Estudos Orientados, considerando o papel do professor, a Entrevistada 03a (2022) revelou que os alunos pensavam, principalmente, no começo, que esses momentos seriam para descanso. Para ela, os benefícios parecem repousar sobre o fato de o aluno aprender a se organizar sozinho ou em grupo para estudar e dar conta de suas tarefas.

A Entrevistada 04a (2022) destacou que a fragilidade de maior impacto referente ao Estudo Orientado é que para o aluno, muitas vezes, trata-se de uma aula livre, na qual se tenta, por vezes, enganar os professores, dizendo que está fazendo o trabalho de determinado componente curricular quando, na verdade, não está fazendo, ou ainda acessando a sites de outros conteúdos não pertinentes, ressalta que,

[...] é a aula que ele engambela o professor, ele diz que tá fazendo o trabalho de biologia, te pede uma senha para ele acessar uns sites para fazer os trabalhos, mas se você não tá ali do lado dele conferindo, quando você vê, ele tá fazendo um joguinho, tá fazendo outra coisa, né?! Então, essa sempre foi a nossa fragilidade dentro do EO (ENTREVISTADA 04a, 2022, p. 67)

Como ponto positivo, ressaltou o momento de enriquecer os estudos, instigando curiosidades e, assim, aumentando suas possibilidades de conhecimento.

É aquela coisa, quem quer dá um jeito, quem não quer arranja desculpa. Então, aquele que quer, ele tem tempo para aprofundar, né?! E ele, vamos dizer, pode ir além daquilo que foi solicitado, porque você sabe que, quando a gente faz uma pesquisa, sem a gente perceber, um link te leva a outro, que te leva outro, e quando você vê, o leque abriu tanto que "opa, o que mesmo eu ia pesquisar", porque o negócio vai te instigando curiosidades, e aí você vai aumentando suas possibilidades de conhecimento. Então, esse é um ponto positivo, o aluno tem abertura para conseguir pesquisar e produzir muito além daquilo, vamos dizer, do mínimo que o professor está trazendo. Daí, se um aluno tem dificuldade, o outro que tem mais desenvoltura pode estar ajudando ali. Então assim, é um trabalho de parceria sempre, não só professor-professor, mas professor-aluno e aluno-aluno, né?! E muitas vezes aluno-professor (ENTREVISTADA 04a, 2022, p. 68)

Como é possível perceber nas entrevistas as fragilidades e os pontos positivos ressaltados corroboram com a realidade de que o sucesso dos currículos prescritos depende de como eles são praticados. No entanto, como se pode verificar nas experiências dos docentes do EMITI, a implementação do próprio currículo requer materiais, livros didáticos e exemplificações para realizá-lo. Isto é, no contexto dos Estudos Orientados, o currículo prescrito sugere a ideia de autonomia<sup>54</sup> do aluno, de aprendizado individualizado e colaborativo, um cenário onde o aluno tem a oportunidade de explorar e se aprofundar em áreas de seu interesse, estimulando o protagonismo em seu processo de aprendizagem. No entanto, como apontam os professores entrevistados, a prática nem sempre reflete esse ideal.

---

<sup>54</sup> Vale ressaltar que, nesta pesquisa, entende-se que a autonomia curricular perpassa a apropriação dos professores inseridos no EMITI, tendo em vista que receberam materiais OPAs com o prescrito nas determinadas ações.

Nas entrevistas, aparecem que ainda existem barreiras na prática da proposta dos Estudos Orientados, que pode dificultar o processo como: a falta de infraestrutura adequada nas escolas; haja vista que, para que os estudantes possam desenvolver suas pesquisas de forma eficaz, é necessário contar com uma biblioteca bem equipada, com livros, revistas e acesso à internet. Sem esse suporte, a prática dos EO pode ser prejudicada, comprometendo a qualidade do aprendizado dos alunos. Nesse sentido, a proposta prescrita pode ser afetada negativamente, tendo em vista que os objetivos podem não ser totalmente alcançados. É fundamental, portanto, que o sistema educacional se preocupe não apenas em prescrever currículos e propostas pedagógicas, mas também em garantir a infraestrutura necessária para a sua efetivação. Somente com uma estrutura adequada e suporte material é que os professores e estudantes poderão desenvolver tais práticas como as dos EO e outras propostas pedagógicas com qualidade e efetividade.

A análise dos resultados na Escola Professor Heleodoro Borges, no contexto do EMITI, destaca a importância de se repensar e ressignificar as propostas curriculares de acordo com as necessidades e realidades dos alunos e professores, de forma a garantir que o currículo prescrito seja efetivamente colocado em prática. Isso é especialmente relevante no contexto da criação do Novo Ensino Médio<sup>55</sup>, na qual o EMITI surge como uma proposta importante para escolas catarinenses, buscando aproximar o currículo prescrito da realidade escolar.

Desse modo, cabe enfatizar que o EMITI não é o Novo Ensino Médio, mesmo estando amparado pelas mesmas reformas, e já organizava a estrutura curricular não em disciplinas, mas por duas grandes macrocompetências, isto é, Áreas de Conhecimento e o Núcleo Articulador<sup>56</sup>; além de uma flexibilidade nos horários de trabalho dos professores, norteando o planejamento por área de conhecimento e capacitações gerais semanais. Assim, em todos os planejamentos e capacitações eram tratados assuntos comuns balizados pelas OPAs, eram geradas temáticas transversais a serem trabalhadas com as turmas.

---

<sup>55</sup> A implantação do projeto no estado de Santa Catarina apoia-se em três legislações específicas: a Lei n.º 13.415/2017 (Novo Ensino Médio), a Portaria n.º 1.145/2016 do MEC, criada pela Medida Provisória n.º 746, e a Resolução n.º 7 do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), que prevê os procedimentos de transferência de recursos de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral nas redes públicas do país.

<sup>56</sup> Nas Áreas, como preveem os documentos orientadores do currículo, os componentes curriculares se integram de diferentes modos, favorecendo aprendizagens significativas. E no Núcleo Articulador voltado ao desenvolvimento de projetos pelos alunos, sempre orientados por professores.

Todo esse cenário gerou expectativas diante da novidade, por parte da gestão da escola, corpo docente, corpo discente e até mesmo da sociedade em geral. No decorrer da análise, percebeu-se que o prescrito nos documentos norteadores do IAS referente ao EMITI estavam em um patamar e a realidade para o uso dos documentos no cotidiano em outro. Um exemplo muito concreto encontra-se no relato dos professores em relação às dificuldades de infraestrutura e recursos para a realização dos projetos do Núcleo Articulador, na qual os professores precisavam se apropriar do prescrito da forma como era possível e não com todos os recursos pensados para os componentes do Núcleo Articulador do EMITI.

Além da preparação para as atividades propostas que foram colocadas em prática, seja, de planejamentos por área, como também do preparo frente o que os professores recebiam no Projeto de Vida, visto que os professores mencionam em alguns momentos que não são psicólogos para assumir a carga de alguns relatos.

Uma reportagem da NSC Total, em 2 de abril de 2018, com o título “Todas as 30 escolas com ensino médio integral têm ao menos um problema de infraestrutura”, mostrou dificuldades como: ausência de transporte escolar, falta de internet ou internet precária para a realização de atividades (as OPAs utilizam QR Code para a leitura de imagens e atividades), carência de laboratórios, deficiência de salas informatizadas, insuficiência de espaços de descanso, falta de ar condicionado, carência de bibliotecas, ausência de professores, rede elétrica frágil para suportar a exigência de aparelhos eletrônicos, salas de aula precárias, não entrega das OPAs (KRAEMER; MONTEIRO, 2021, p. 115).

Nesse contexto, é válido salientar os progressos alcançados, apesar dos desafios substanciais enfrentados pelas escolas, incluindo a Escola Professor Heleodoro Borges. Esses avanços são particularmente notáveis nas declarações dos professores envolvidos no EMITI, que enfatizaram o impacto transformador do projeto em suas práticas pedagógicas, como citado, um professor expressou que, mesmo após anos de imersão em um sistema educacional tradicional, a nova metodologia exigiu “[...] uma desconstrução completa” (ENTREVISTADO 02a, 2022, p. 36) de suas abordagens anteriores. Desta forma, fica evidente que houve uma mudança significativa nas práticas de ensino estabelecidas.

Essa realidade foi evidenciada pelas apresentações do II Seminário de Saberes e Práticas de Educação Integral de Santa Catarina (2018)<sup>57</sup>, as quais apontaram que as escolas com a proposta curricular do EMITI obtiveram um desempenho de 12,3% superior em Língua Portuguesa e 9,4% em Matemática do que escolas que não estavam com o projeto e a parceria. Um outro resultado que chama a atenção foi o da taxa de aprovação, 18% superior dos alunos matriculados (IAS, 2019a).

Na Escola Professor Heleodoro Borges, a execução do projeto apresentou limitações pedagógicas evidentes ao ser implementado sem a devida formação, além da falta de recursos financeiros e materiais mencionada anteriormente. A precipitada implantação do projeto resultou em inadequações na aplicação dos documentos norteadores do IAS prejudicando significativamente a eficácia do projeto, tanto no cunho de infraestrutura como pedagógico. A análise realizada revelou uma dissonância entre as diretrizes prescritas nos documentos e a realidade da aplicação, de como foram apropriadas essas diretrizes no cotidiano. Como evidenciou-se no decorrer da análise, os professores/orientadores dos projetos focaram e incentivaram inclusive os alunos a aderirem a apropriação de projetos como revitalização da biblioteca, jornal, entre outros, sem uma fundamentação clara. Pois, como já frisado, essa não seria uma responsabilidade dos alunos/projetos, mas observou-se que a falta de entendimento da proposta pedagógica, é comum pensar que por ser um projeto precisa ser feito algo, e viram essa possibilidade de sair do prescrito para o praticado em uma ação, fundamentando que o prescrito e o praticado estavam distantes de seus objetivos do EMITI.

Portanto, o prescrito e o praticado no programa apontam avanços e retrocessos, porém, o que se destaca com maior ênfase foi que mesmo diante das adversidades e dificuldades uma proposta curricular inovadora pode fazer a diferença na vida dos alunos e dos professores, gerando um maior engajamento no processo de ensino e aprendizagem, como também, na amplitude do caráter social que o Núcleo Articulador propõe com os componentes.

---

<sup>57</sup> Nos dias 4 e 5 de dezembro, foi realizado o II Seminário de Saberes e Práticas de Educação Integral de Santa Catarina, evento da Secretaria de Educação do estado com apoio do Instituto Ayrton Senna. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/noticias/seminario-em-sc-celebra-bons-resultados-do-programa-de-ensino-medio-integral/>. Acesso em: 19 dez. 2022.

#### **4 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA ENG. ANNES GUALBERTO**

A Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto está localizada na cidade de Joinville-SC. No local, até 1968, funcionava a Escola Reunida Guaxanduva, uma escola de madeira, que possuía apenas quatro salas de aula e atendia alunos de 1.<sup>a</sup> a 4.<sup>a</sup> série. Em 28 de agosto de 1968, passou a funcionar o Grupo Escolar Engenheiro Annes Gualberto, com dez salas de aula.

Com a grande demanda de matrículas naquele mesmo ano, houve a necessidade de construir mais salas e solicitar por meio de decreto, o funcionamento da 5.<sup>a</sup> a 8.<sup>a</sup> série, que foi reconhecido em 17/02/1971. Em 11/03/1980, foi autorizado o funcionamento do 2.<sup>o</sup> grau com o curso profissionalizante de Auxiliar de Escritório, a pedido da comunidade. Com o decreto de 04/11/1985, a escola foi autorizada a oferecer o 2.<sup>o</sup> grau sem habilitação profissional. A partir de 1998, foi extinto o curso profissionalizante e foi criado o Ensino Médio, nos períodos matutino, vespertino e noturno. A Escola não informa no PPP a implantação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI (JOINVILLE, 2020).

No período da pesquisa, o Corpo Técnico Pedagógico e Administrativo era composto por 9 profissionais. O corpo docente era constituído por 52 professores, desses sendo: 34 efetivos e 18 ACT's (Admissão de Professores em Caráter Temporário). No PPP da Escola, não está especificada a quantidade de professores que trabalhavam no EMITI (JOINVILLE, 2020).

Em 2020, a Escola atendia um total de 870 alunos, sendo 479 no Ensino Fundamental, 161 no Ensino Médio Noturno, 154 no Novo Ensino Médio e 76 no EMITI. Naquele ano, haviam três turmas do EMITI: dois 2.<sup>os</sup> anos, com 22 e 24 alunos, respectivamente, e um 3.<sup>o</sup> ano, com 30 alunos. A Escola atende em três períodos: matutino, vespertino e noturno, de modo geral, pode-se afirmar que os estudantes são residentes nos diversos bairros de Joinville (JOINVILLE, 2020).

Conforme o PPP (JOINVILLE, 2020), em 2020 a estrutura física da instituição contava com: 21 salas de aula; uma biblioteca, 3.586 livros catalogados entre enciclopédias, dicionários, literatura infantil e juvenil, nacional e estrangeira, livros para pesquisa, livros didáticos, jornais, revistas e gibis; uma sala de informática que foi adaptada para uma sala de estudos; quatro quadras descobertas para prática de esportes, das quais duas são destinadas para voleibol, uma para basquete e outra para futsal; duas cozinhas; uma sala de orientação; duas salas de direção; uma sala de

professores; duas salas para assistentes técnicas pedagógicas; uma secretária; um banheiro feminino e um masculino, com nove sanitários cada para alunos; dois banheiros para professores; um palco; uma sala para material de educação física; um depósito para merenda; um almoxarifado; um laboratório de Química; uma sala de Artes; um auditório com capacidade para setenta pessoas. A escola não possui área de leitura, apenas a biblioteca, mas possui uma sala denominada Sala de Convivência, que também serve para este fim, a seguir na Figura 8 apresenta-se a fachada da escola.

Figura 8 - Fachada da EEB Engenheiro Annes Gualberto - Joinville/SC



Fonte: Acervo da Escola

O documento PPP (JOINVILLE, 2020) também informa que, quanto às instalações físicas, há a necessidade de rever a estrutura da escola no sentido de atender as necessidades para a acessibilidade dos deficientes físicos ao pavimento superior, onde ficam o auditório, a sala de Artes e o laboratório de Química. A instalação elétrica não atende à demanda, o que prejudica a utilização e funcionamento dos equipamentos como: ar-condicionado, computadores, equipamentos de som e de imagem. O espaço para a prática da educação física não tem cobertura, ficando impraticável para uso no verão e em dias de chuva.

Há necessidade de revisão da drenagem do terreno, pois o pátio coberto e a ala administrativa sofrem constantes alagamentos. A escola não possui refeitório, por isso os alunos fazem a merenda no pátio coberto, inclusive as refeições dos alunos do EMITI eram feitas dessa forma. De modo geral, o prédio apresenta bom estado de conservação, porém necessita de reparos em todos os segmentos (elétrico, hidráulico, tubulação, iluminação, calçadas) devido ao tempo de uso (JOINVILLE, 2020).

Após uma análise da infraestrutura da Escola, com ênfase na implementação da EMITI, torna-se evidente o aprofundamento do Núcleo Articulador, como um todo. Haja vista que, este representa um conglomerado de princípios e componentes que formam a espinha dorsal para o funcionamento eficiente da instituição educacional. Os pilares do Núcleo Articulador englobam a colaboração entre os docentes, a promoção da inovação pedagógica e a busca por uma educação reflexiva. Adicionalmente, seus componentes incluem a formulação de planos de aula que estejam em concordância com o currículo prescrito, bem como a contínua capacitação dos educadores, entre outras estratégias em vista do praticado.

Com a finalidade de atingir o quarto objetivo específico desta investigação, que almeja elucidar como os professores das escolas em análise incorporam o currículo prescrito e implementam as propostas do Núcleo Articulador delineadas na Orientação para Planos de Aula (OPA), a seção subsequente consiste em uma discussão do *corpus* recolhido por meio de entrevista semiestruturada com os docentes da Escola em questão.

Nessa seção, serão expostos os resultados obtidos nas entrevistas conduzidas, abordando as principais questões concernentes à aderência dos professores às diretrizes do Núcleo Articulador e ao currículo prescrito e praticado. Adicionalmente, serão examinadas as possíveis razões para a aderência ou falta de aderência dos professores, bem como as implicações dessas práticas para a qualidade do ensino e para a realização dos objetivos educacionais propostos.

#### 4.1 A PREPARAÇÃO PARA O NÚCLEO ARTICULADOR

Antes de proceder com a análise das entrevistas, é importante sublinhar a estrutura metodológica e os objetivos subjacentes ao Núcleo Articulador. Conforme aponta o documento de referência:

O macrocomponente curricular Núcleo Articulador integra os saberes das Áreas de Conhecimento às experiências, demandas, anseios e interesses dos jovens do século XXI; promove o aprender a aprender a partir de situações práticas desafiadoras; estimula o desenvolvimento da autonomia pelos estudantes em relação ao conhecimento e à aprendizagem na escola e na vida. Os componentes inovadores do Núcleo concretizam os princípios da proposta de educação integral, são integrados ao currículo e intensificam a personalização e projetificação no percurso formativo dos estudantes (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 26).

Ao considerar a amplitude deste macrocomponente, fez-se o questionamento aos entrevistados: você conhece os objetivos do Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Intervenção, Projeto de Pesquisa, e Estudos Orientados), eles foram discutidos e definidos pelos professores, com base nas orientações da Secretaria da Educação? Houve formações continuadas aos professores em relação ao Núcleo Articulador do EMITI, na escola? E em nível Regional/Estadual?

A Entrevistada 01b (2022) afirmou que inicialmente encontrou dificuldades para compreender o programa, entretanto, por meio das capacitações, da leitura das apostilas OPA's diária dentro do programa foi possível chegar a uma compreensão satisfatória e da qual se apropriou nas propostas do EMITI. Ela enfatizou que os professores tiveram um suporte muito bom da escola, o que foi fundamental e crucial para o sucesso do programa.

Quanto às formações, a professora entrevistada informou que eram realizadas a nível estadual, com a participação de várias escolas da rede do Estado de Santa Catarina aderentes ao programa. Estas eram realizadas em algum hotel ou em alguma universidade, em Florianópolis e/ou Lages. O foco das formações era o Núcleo Articulador, principalmente, os componentes Projeto de Vida e Projeto de Pesquisa.

O Entrevistado 02b (2022) apontou que percebeu o EMITI como uma proposta inovadora e um desafio, principalmente pela novidade de estar com os alunos mais tempo na escola, por isso, decidiu encará-lo. Esse entrevistado informou que a primeira formação foi realizada no final de 2016 e, em 2017, já deram início ao programa, como uma das escolas-piloto. Ele comentou que, inicialmente, aprendeu na prática, a partir das orientações recebidas, a executar as propostas prescritas do programa. E que só depois o material chegou para que pudessem aprofundar seu entendimento.

Os cadernos chegaram prontos e serviram de base para as suas práticas; contudo, eventualmente era necessário realizar algumas modificações. Ele também mencionou que as formações ocorriam a cada seis meses em Florianópolis ou Lages,

e que havia, inclusive, acompanhamento da gerência na escola, nas reuniões de formação às quintas-feiras (pois todas as quintas-feiras no período vespertino os professores se reuniam para planejamentos/reuniões coletivas. Nesse dia, os alunos permaneciam no espaço escolar somente no período matutino). Ele destacou que as partilhas a nível estadual eram muito proveitosas, pois favoreciam uma conversa com outras escolas do Estado, o que enriquecia sua formação.

A Entrevistada 03b (2022) relatou que adentrou no programa no seu segundo ano de aplicação na Escola. Recebeu várias formações, ofertadas pelo Estado pelo menos duas vezes por ano, mas se sentiu privilegiada ao entrar em um processo que já havia iniciado há um ano e, portanto, os professores já poderiam ajudá-la com suas experiências no decorrido tempo. Ela entende que o objetivo do Núcleo Articulador aponta para a dimensão sócio emocional do aluno. Também comentou que a ideia central e os materiais vieram do Instituto Ayrton Senna, mas os professores buscaram adaptar as propostas à realidade da Escola. Quanto ao entendimento das propostas do programa, a entrevistada afirmou:

Eu escolhi a vaga sabendo que era um projeto, mas não sabia, exatamente, o que que era o projeto como eu já tinha experiência com o ensino inovador, né? Que também foi um projeto aplicado. Eu pensei: Tá, talvez eu consiga, né? Ir no ritmo do EMITI [...] mas entender mesmo o EMITI foi só trabalhando com ele (ENTREVISTADA 03b, 2022, p. 111).

O comentário da Entrevistada 03b sobre sua preparação para trabalhar com o EMITI é preocupante, pois indica que ela não teve acesso a informações suficientes sobre o programa antes de assumir a vaga. Ao afirmar que "não sabia, exatamente, o que que era o projeto", ela revela que não teve uma compreensão clara do que estava se propondo a fazer e que contou com sua experiência anterior em um projeto semelhante para assumir a posição.

As narrativas apresentadas pelos entrevistados levantam questões pertinentes em relação ao processo de divulgação e seleção para as vagas do programa EMITI. A aparente falta de informações claras e abrangentes sobre o programa pode ter comprometido a qualidade do processo de seleção, refletindo negativamente na preparação dos professores para a implementação eficaz do programa. Essa situação evidencia uma desconexão entre o prescrito - a idealização do programa - e a prática - a implementação real, alinhada com a teoria de Sacristán (2000).

Dessa forma, destaca-se a importância de um alinhamento efetivo entre o prescrito e o praticado, conforme postulado por Sacristán (2000). A ausência desse alinhamento pode resultar em uma implementação deficiente e em um comprometimento da qualidade da educação. Para minimizar essas discrepâncias, sugere-se que os processos de divulgação, seleção e formação de professores sejam bem planejados e executados, garantindo uma transparência e preparação adequadas antes do início de programas educacionais semelhantes.

O Entrevistado 04b, após resumir cada um dos componentes do Núcleo Articulador, afirmou que

[...] esse era o Núcleo Articulador, que é tornar o aluno protagonista, e aprender gerenciar as novas emoções, o objeto de vida ali, o tempo no EO, a pesquisa, o contato com os outros, tanto que esses Projetos de Vida, Projeto de Pesquisa, misturava as turmas, né, então, a gente tinha essa troca de ideias e de turmas diferentes. Mudava um pouquinho o ambiente, para eles poderem trabalhar em laboratório, e isso já mudava bastante o aprendizado deles. Basicamente esse era o Núcleo Articulador (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 126).

De acordo com ele, os objetivos vieram com base da SED/SC e o IAS e, foi difícil a primeira aproximação, pois “[...] a gente tinha aquela ideia, a nossa ideia de professor é trabalhar conteúdo, né, e lá não, é o contrário, trabalham-se habilidades e competências” (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 128). Por conta disso, notou que havia muitos professores desanimados no começo, principalmente os professores mais antigos e aqueles que não gostam de mudança. Todavia, expressou uma satisfação considerável pela oportunidade de estar inserido no programa, mesmo com os desafios substanciais nos meses iniciais.

Quanto às formações, o professor entrevistado indicou que essas eram conduzidas em Florianópolis, havendo também momentos de formação/capacitação na própria instituição escolar, as quais eram subdivididas nas Áreas do Conhecimento e no Núcleo Articulador. Nessas formações, tentava-se simular algumas aulas das áreas e eram realizadas algumas práticas do Núcleo para ter uma noção de como os temas iriam se desenvolver em sala de aula, ou seja, os professores praticavam o prescrito como forma de preparação para trabalhar com os alunos, devido às novidades apresentadas nas OPA's.

Os seguintes questionamentos também foram realizados: Você lembra se as propostas do Núcleo articulador, em cada um de seus eixos (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados) foram

apresentadas aos professores, e como foi feita essa apresentação? Você considera que a flexibilização curricular proposta pelo Núcleo Articulador do EMITI foi uma forma efetiva de novidade curricular?

Para a Entrevistada 01b (2022), o Núcleo Articulador foi, sim, uma novidade, tanto para ela, quanto para a Escola. Ela notou uma grande diferença, visto que esse macrocomponente foca no protagonismo<sup>58</sup> do aluno, principalmente nos componentes Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa. Já o Projeto de Vida foi importante para o estabelecimento de vínculos e para gerar confiança na relação professor-aluno. Nesta linha de raciocínio, comentou também que os coordenadores do EMITI contribuíram para o bom desenvolvimento do programa por meio das formações, reuniões e trocas realizadas entre os professores.

O Entrevistado 02b (2022) mencionou que, inicialmente, a equipe de coordenação do EMITI atuante na escola não apresentaram detalhadamente as propostas do Núcleo Articulador, apenas disseram que seria uma proposta nova de Ensino Médio, em tempo integral. Mas a partir da primeira reunião em 2016, e com as formações e práticas realizadas ao longo do ano seguinte, os conceitos e as propostas, aos poucos, tornaram-se claros. A respeito da originalidade e inovação deste componente, ele afirmou que foi uma novidade curricular efetiva, que de fato aconteceu na escola. O professor exemplificou essa mudança ao fazer uma relação entre o Ensino Médio regular e o EMITI. No regular,

Eles iam lá para o Google, copiava e colava. No PIP [Projeto de Intervenção e Pesquisa] não tinha como copiar e colar. Tu tinha que realmente pesquisar saber o que que estava pesquisando, para que que estava pesquisando, e qual a finalidade da pesquisa (ENTREVISTADO 02b, 2022, p. 99).

A Entrevistada 03b (2022) evidenciou que as propostas foram bem colocadas nas apostilas e materiais que vieram do IAS, os quais eram abordados nas formações. Sobre a questão da efetividade da novidade curricular, ela expressou que não consegue responder com precisão, pois entrou no EMITI no seu segundo ano de

---

<sup>58</sup> Vale ressaltar que: “Conceito que parte do princípio de colocar o jovem no centro da aprendizagem. Diz respeito a abrir espaços de escuta real ao estudante e de participação efetiva do mesmo no desenvolvimento dos mais variados processos de construção de conhecimento na escola. Dessa forma, o jovem tem a possibilidade de, a partir do seu perfil, interesses, referências culturais, relacionais etc., personalizar a sua trajetória escolar. Os professores, por sua vez, passam a mediar os conteúdos de outra forma, abrem espaço para a participação dialogada na sala de aula, permitem que a aprendizagem colaborativa ocorra, investem em outra concepção de avaliação. O protagonismo juvenil, assim, se constitui num significativo elemento norteador para a atuação de toda a escola” (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 22).

aplicação, portanto, não enxerga um antes e um depois em relação ao programa. Além disso, ela veio do Ensino Inovador e trabalhava com projetos no Ensino Médio, ou seja, a docente considera que sua atuação e experiência já havia superado o Ensino Médio tradicional. Entretanto, embora não tenha notado essa mudança, destacou que o diferencial do Núcleo Articulador é o enfoque na dimensão sócio emocional do aluno.

O Entrevistado 04b (2022) relatou que no começo todos os professores estavam desorientados, mas aos poucos foram lendo e estudando os materiais e passaram a compreender as propostas do EMITI e do Núcleo Articulador. A coordenadora do colégio contribuiu muito para isso: “[...] ela entregava muito material bom, pronto pra gente ali, e ela articulava muito com a equipe toda da escola” (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 132).

Questionado sobre a flexibilização curricular proposta pelo Núcleo Articulador do EMITI, se foi uma forma efetiva de novidade curricular? Ele respondeu:

Eu vi como uma forma efetiva ali, no caso, principalmente, o PV, que era algo que a gente precisava ter nesse momento, tanto que no Novo Ensino Médio continuou, e o projeto Pesquisa e Intervenção e o EO [...] era importante eles terem esse contato para poder estudar em grupo, era importante eles terem contato com pesquisa, ver como funciona isso. [...] às vezes, você está muito restrito a somente uma disciplina. [...] no EMITI, a gente conseguia estimular a trabalhar em sala de aula tentando unir as disciplinas, tentando unificar as disciplinas, e a gente fazia alguns projetos assim. Mas o Projeto de Pesquisa ali e o Projeto de Intervenção, realmente, trouxeram uma nova cara ali, mas nem todos souberam trabalhar. Tinha alunos que vinham reclamando “Que saco, não quero Projeto de Pesquisa” e outros “Ah, eu quero Projeto de Pesquisa”. E a culpa ali, no caso, era do professor que não sabia orientar se era EMITI, não foi orientado, não foi instruído certinho, para passar as atividades de maneira coesa e interessante pra eles (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 134-135).

O Entrevistado 04b traz uma reflexão importante sobre a responsabilidade dos professores na implementação do EMITI. No entanto, é preciso problematizar esse ponto que coloca toda a responsabilidade nos professores, como se eles fossem os únicos agentes do processo. Na verdade, a implementação do EMITI envolve diversos atores e níveis de gestão, desde a gerência que desenvolve o programa até a escola que o aplica.

Assim, é importante reconhecer que a responsabilidade pelo sucesso ou fracasso do EMITI não pode ser atribuída somente aos professores. A gestão escolar tem um papel fundamental em fornecer os recursos necessários, como materiais e formação, para que os professores pudessem implementar o programa com qualidade. Além disso, é necessário que haja uma articulação entre os diversos níveis de gestão

para garantir que o programa seja implementado de forma integrada e eficaz, inclusive para garantir as entregas prescritas na prática. Logo, em vez de atribuir exclusivamente aos professores a responsabilidade pelo sucesso do EMITI, é preciso reconhecer que a responsabilidade é de natureza compartilhada. Todos os agentes envolvidos deveriam estar comprometidos a desempenhar seus respectivos papéis, assegurando a implementação do programa com excelência e eficácia.

Antes de encerrar esta seção, é fundamental refletir sobre as declarações dos entrevistados mencionados anteriormente. O EMITI foi apresentado como uma proposta para a Escola Engenheiro Annes Gualberto - Joinville/SC, e implantado rapidamente, sem dar tempo adequado para o aprofundamento dos professores. Devido a isso, a adaptação do material proposto à realidade da escola e ao perfil dos alunos atendidos enfrentou dificuldades, conforme foi destacado nas entrevistas. Esse aspecto é crucial, pois a implementação bem-sucedida de qualquer programa educacional depende do envolvimento e da capacitação adequada dos professores e das equipes escolares.

Para além do que foi anteriormente exposto, destaca-se que a deficiência e a carência de infraestrutura e logística têm sido uma questão recorrente nas escolas que adotaram o EMITI; e, a Escola Engenheiro Annes Gualberto não é uma exceção. A entrega tardia dos materiais didáticos/pedagógicos e a falta de recursos estruturais são desafios que dificultaram a adaptação e a aplicação do programa, conforme relatado pelos entrevistados. Isso enfatiza a necessidade de fornecer às escolas recursos adequados para implementar programas educacionais eficazes e garantir o sucesso do programa. Desse modo, a partir das entrevistas, é possível concluir que, embora o EMITI esteja bem estruturado nos documentos (prescritos), sua implementação prática enfrenta obstáculos, principalmente devido à falta de recursos adequados para as devidas práticas.

Além da falta de recursos, como materiais didáticos e infraestrutura adequada, é importante ressaltar que outros fatores também contribuíram para a dificuldade na implementação do EMITI. Por exemplo, a falta de capacitação adequada dos professores e a resistência à mudança por parte dos alunos e até mesmo dos próprios docentes. Portanto, é necessário que as escolas recebam não apenas recursos, mas também suporte e treinamento para que possam implementar programas educacionais inovadores de forma eficaz e obter sucesso em sua aplicação, pois não bastam apenas

os materiais pedagógicos prescritos como plano de educação formalmente estabelecido, conforme destaca Sacristán (1998).

Outro ponto crucial a destacar é que, devido à natureza do Ensino Médio, a evasão escolar é uma realidade preocupante. Isso foi enfatizado pelos entrevistados, e teria sido fundamental levar isso em consideração ao implementar o programa. Portanto, seria essencial que a adesão dos alunos ao EMITI fosse pensada desde o início, para que sua execução ocorresse de forma planejada a médio prazo, não tão repentinamente, sem o devido preparo do corpo docente e, conseqüentemente, dos estudantes.

É importante considerar que os alunos do Ensino Médio têm necessidades e desejos próprios, muitas vezes relacionados ao trabalho e à renda familiar. Em muitos casos, trabalhar é uma necessidade para complementar a renda, o que pode dificultar a adesão e a permanência dos alunos no EMITI. Portanto, seria fundamental que o programa levasse em conta essas realidades e oferecesse alternativas e suporte para que os estudantes pudessem conciliar o estudo com outras demandas em suas vidas. Caso contrário, a evasão escolar pode se manter como um problema persistente, comprometendo os objetivos do programa.

Com base nessas reflexões, pretende-se aprofundar a discussão e análise do projeto EMITI na Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto Borges. Nesse sentido, as próximas subseções estão organizadas a partir dos componentes do Núcleo Articulador, ou seja, Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, como também, os Estudos Orientados. A partir das compreensões e práticas realizadas pelos professores entrevistados, é possível avançar na análise do programa e identificar possíveis pontos de melhoria.

## 4.2 PROJETO DE VIDA

A análise direciona-se agora para a interpretação do prescrito no componente 'Projeto de Vida' (PV), do Núcleo Articulador, bem como a correspondência desse prescrito com as práticas efetivadas na Escola Engenheiro Annes Gualberto. Tal análise objetiva compreender o processo de apropriação do currículo durante a implementação do EMITI. Importa salientar que o foco central deste componente é auxiliar os jovens na tomada de decisões presentes e futuras, fomentando a colaboração entre os alunos e os docentes (IAS, Caderno 5, 2017).

Nesse sentido, o Caderno 5, que trata do Projeto de Vida, sugere um itinerário próprio para cada ano do Ensino Médio. No 1.º ano, o documento aponta para a dimensão pessoal do jovem, no qual se destaca a busca pelo autoconhecimento. Já no 2.º ano, por meio da dimensão cidadã, preconiza-se que o jovem passe a estabelecer objetivos de vida, integrado aos âmbitos coletivos: família, escola e sociedade. E no 3.º ano, evidencia-se a dimensão profissional, cujo momento é de dar um significado a todas as experiências vividas nos anos anteriores, conhecer o mundo do trabalho e projetar os próximos passos para a trajetória profissional e a formação permanente (IAS, CADERNO 5, 2017).

A Entrevistada 01b (2022) afirmou que o objetivo do Projeto de Vida é:

Desenvolver a parte socioemocional do aluno, no primeiro ano a gente trabalha atividades que têm a ver com a identidade desse estudante, que fazem um mapeamento sobre a origem dele, origem familiar e tudo, por aí vai. No segundo ano, a gente trabalha com a questão de sonhos, para ele ter uma ideia de onde quero chegar? O que eu quero fazer quando sair da escola? No terceiro ano, a gente foca no mercado de trabalho (ENTREVISTADA 01b, 2022, p. 71).

Ainda de acordo com a entrevistada, as aulas de Projeto de Vida sempre foram uma via de mão dupla, já que havia uma partilha de experiências, tanto dos alunos quanto da professora, o que contribuiu muito para gerar confiança. Afirma que as aulas desse componente favoreceram uma proximidade maior no relacionamento entre professora e alunos, contribuíram para estreitar laços e ajudaram os alunos a enxergar a professora como um ser humano que também já trilhou um caminho parecido com o deles.

Sobre os objetivos propostos pelo programa, a Entrevistada 01b afirmou que:

Eles já vêm definidos pelo programa, na verdade, já vem um material pronto que os professores têm que seguir [...]. Depois de uns dois anos, digamos assim, a gente já se sentia mais à vontade para fazer algumas colocações e algumas mudanças, mas isso demorou um tempo porque a gente teve uma fase de adaptação primeiro, de aprender, de ver o funcionamento certinho [...] (ENTREVISTADA 01b, 2022, p. 74).

Para o Entrevistado 02b (2022), o Projeto de Vida é o elemento mais importante do programa e as aulas desse componente constituem aquele momento no qual o professor ouve o aluno:

No Projeto de vida tu para, pra escutar o aluno. De repente ele fala o que é as suas angústias, as suas preocupações, o que não está conseguindo dominar,

né?! Às vezes, o problema é de casa, o lado social, relação em família, às vezes, está sofrendo bullying, alguma coisa. Então, o projeto de vida ele veio como o carro-chefe para parar, para ver o lado emocional do estudante, o que é uma coisa que nós, em sala de aula, tu estás ali ministrando a tua aula, tu não consegue visualizar (ENTREVISTADO 02b, 2022, p. 83).

A partir dessa afirmação, é relevante considerar o processo de apropriação como um fenômeno no qual se produz um sentido histórico e se constrói uma significação na esfera individual, seja dos professores ou alunos. Tal processo de apropriação exerce influência sobre os que estão inseridos na proposta, acarretando uma modificação e na percepção da realidade que os circunda (CHARTIER, 1990). Da mesma forma, a sensibilidade e a capacidade de perceber o emocional dos alunos também está relacionada ao contexto em que o professor se encontra.

No contexto educacional, no qual a ênfase recai sobre as notas e o desempenho acadêmico, pode ser desafiador para os professores alocarem tempo para dialogar com os alunos e atentar-se para aspectos emocionais dos mesmos. Entretanto, em uma escola que valoriza a formação integral dos estudantes e busca uma relação mais próxima entre professores e alunos, essa sensibilidade pode ser desenvolvida e utilizada. Assim, é importante entender que a sensibilidade do professor em relação ao lado emocional dos alunos não é algo inato ou universal, mas sim, uma habilidade que pode ser desenvolvida e que está relacionada ao contexto educacional. Além disso, é importante lembrar que essa habilidade pode ser essencial para a formação integral dos alunos e para a construção de um ambiente escolar mais saudável e acolhedor.

O Entrevistado 02b ainda enfatizou que, certamente, é devido à importância do Projeto de Vida que este componente entrou também no Novo Ensino Médio, já que isso faz uma diferença enorme no aprendizado do aluno. “Quando o aluno não está bem, não adianta que ele não vai aprender. Então, isso ajudou muito. O Projeto de Vida era o nosso carro-chefe” (ENTREVISTADO 02b, 2022, p. 107).

A Entrevistada 03b (2022) destaca a importância do Núcleo Articulador na formação dos alunos, ressaltando que seu objetivo principal está voltado para o campo socioemocional. Ela explica que essa dimensão envolve a compreensão do aluno sobre si mesmo, suas relações com o meio em que vive e suas perspectivas de futuro. De acordo com a entrevistada, o desenvolvimento socioemocional é fundamental para a formação integral do indivíduo e para o seu sucesso em diversas áreas da vida, não apenas na escola.

Conforme relatou o Entrevistado 04b (2022), quando ingressaram no IAS para fazer o EMITI, as escolas estavam perdidas, mesmo após a capacitação em Florianópolis. Porém, aos poucos, com as capacitações e com os estudos, os objetivos de cada componente ficaram claros. Para ele:

No PV (Projeto Vida), basicamente, ele queria dar um norte para o aluno pensar um pouquinho na vida dele. Tanto que o PV, que é o Projeto de Vida, a ideia do 1.º ano era trabalhar a identidade dele, o 2.º ano ele a comunidade, e o 3.º ano, basicamente, ele e o mundo do trabalho. Era trabalhar essas relações que, geralmente, a gente não trabalha nas aulas convencionais. Então, o PV tinha essa questão de pensar, que é pegar o aluno como foco central, e se envolver para ele se conhecer e conhecer onde ele vive e habita, e depois o que ele quer para a vida dele, traçar um rumo para isso (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 125).

É interessante notar que os professores entrevistados da Escola Engenheiro Annes Gualberto compreenderam e se apropriaram de pelo menos dois dos objetivos centrais da proposta curricular do Projeto de Vida, que são:

Oferecer espaço para que os jovens reflitam sobre suas experiências em suas trajetórias como estudantes e na relação com os demais colegas, identificando seus aprendizados pessoais, relacionais, cognitivos e produtivos, de modo a atribuírem valor e significado a si mesmos, ao outro e, em especial, ao conhecimento. Oferecer ferramentas para que professores e gestores possam influir positivamente na construção da identidade e dos projetos de vida de seus alunos, exercendo as metodologias *presença pedagógica e aprendizagem colaborativa* nos tempos escolares específicos para a orientação de Projeto de Vida [grifo do autor] (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 50).

O destaque que o documento dá aos termos: *presença pedagógica*<sup>59</sup> e *aprendizagem colaborativa* denotam a importância do papel do professor nesse processo e das relações entre professor/aluno e entre os alunos no componente Projeto de Vida. É de percepção geral entre os docentes entrevistados que a dimensão socioemocional ocupa uma posição central nesse componente. A proposta do Projeto de Vida oportuniza o fortalecimento de vínculos e o aumento da confiança entre alunos e professores, bem como auxilia na melhora do relacionamento entre eles.

---

<sup>59</sup> PRESENÇA PEDAGÓGICA: diz respeito à qualidade da mediação docente, baseada na interação e na colaboração entre professores e estudantes. Por meio do estabelecimento de um vínculo que promova o acolhimento, a exigência e o compromisso com a aprendizagem e o desenvolvimento socioemocional de cada estudante, o professor pratica e estimula a prática da escuta ativa e da comunicação assertiva e respeitosa, de modo que as singularidades identitárias e os potenciais de cada jovem possam ser reconhecidos e os estudantes vivenciem situações de aprendizagem que exijam responsabilidade, compromisso e autonomia para gerir a própria aprendizagem e trajetória escolar (IAS, CADERNO 11, 2017, p. 52).

Os entrevistados manifestam que ocorreu uma evolução na compreensão do significado e dos objetivos do componente do EMITI. Inicialmente, houve um desconforto originado pelas alterações e inovações instauradas pelo programa, no entanto, as capacitações e as trocas de experiências entre os docentes propiciaram o aprimoramento do entendimento e a aplicação prática do componente. Desse modo, é possível identificar a dinâmica do prescrito e do praticado, conforme (Sacristán, 1998), isto é, o prescrito enfatiza o que é oficialmente determinado, o que está presente nos documentos do EMITI, enquanto o praticado se refere a maneira como esses preceitos são interpretados e implementados pelos professores no contexto específico do espaço escolar. O desconforto inicial que os professores sentiram em relação às novidades introduzidas pelo EMITI é um exemplo da tensão que pode existir entre o prescrito e o praticado, pois representa a dificuldade inicial de reconciliar as diretrizes e práticas pedagógicas existentes.

Vale ressaltar que a melhoria subsequente na compreensão e aplicação do Projeto de Vida destacada pelos professores entrevistados demonstra o processo de negociação que ocorre entre o prescrito e o praticado. Através de capacitações e trocas de experiências, os professores foram capazes de reinterpretar e adaptar as diretrizes do EMITI, para adequá-las ao seu contexto específico, demonstrando que o praticado não é apenas uma reprodução passiva do prescrito, mas sim um processo ativo e pedagógico de construção e reinterpretação.

Nessa fase, é importante, refletir sobre os benefícios e as fragilidades da apropriação do currículo prescrito nos documentos do IAS relacionados ao Projeto de Vida. A Entrevistada 01b (2022) expressa sua percepção de uma necessidade subjacente de possuir uma formação de base em psicologia, dado que tal componente trabalha com as questões socioemocionais, e a psicologia seria extremamente útil. Nesse contexto, é evidente que a apropriação do currículo prescrito apresenta tanto potencialidades quanto desafios. Por um lado, o enfoque em questões socioemocionais pode proporcionar oportunidades valiosas para os estudantes explorarem e desenvolverem suas habilidades interpessoais e intrapessoais. Por outro lado, a falta de uma formação adequada em psicologia (e/ou um profissional com essa formação para trabalhar com os estudantes no contexto escolar) pode representar uma barreira significativa para os professores na implementação efetiva desse componente, como sugere a Entrevistada 01b (2022). Isso destaca a necessidade de um suporte

pedagógico mais robusto e de formações complementares que possam fortalecer o entendimento e a capacidade dos professores para trabalhar com tais questões.

De fato, neste componente as questões socioemocionais estão muito presentes e têm uma profunda ligação com conceitos da psicologia. É compreensível a reivindicação da entrevistada, já que seria possível dizer que um programa como o Projeto de Vida, não garante um suporte formativo que inclua a psicologia para que os professores possam acompanhar os estudantes com qualidade. No entanto, o documento deixa muito claro, ao citar o que é, e o que não é, Projeto de Vida, que este não adota uma abordagem psicológica. O desenvolvimento pessoal do jovem, que perpassa pela construção da sua identidade e pela definição de seus projetos para o futuro, não pode ser confundido com um mergulho psicológico no universo interior de cada jovem, e sem um programa especializado de cunho psicológico dentro da proposta do EMITI acaba gerando um desafio o processo do Projeto de Vida, na qual provém muitas questões relacionadas, pois:

O que está em jogo nas atividades de Projeto de Vida não é uma abordagem psicológica das questões individuais dos alunos, mas um trabalho pedagógico, focado na aprendizagem e no desenvolvimento dos estudantes, por meio de atividades estruturadas com essa intenção (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 57).

Conforme a Entrevistada 01b (2022) relatou, que essa novidade curricular apresentada e prescrita pelo EMITI causou, inicialmente, um estranhamento. Segundo ela, “houve receio, não sabia como era na verdade, a gente não sabia como iria funcionar, não sabia se ia dar conta, se ia dar certo, não tinha certeza de nada”. (ENTREVISTADA 01b, 2022, p. 75), declarou ainda que esse estranhamento não foi só da parte dos professores, mas também dos alunos. Contudo, com o passar do tempo, com as capacitações, os objetivos dos componentes do Núcleo Articulador ficaram cada vez mais claros.

Ao ser questionada sobre sua percepção dos OPA's, se considera um material de engessamento ou com possibilidade de abertura, a Entrevistada 01b respondeu:

Eu nunca vi o material como algo engessado, no começo é meio estranho, mas eu via como norte para trabalho, muitas das aulas que eu dou hoje eu devo a esse material, porque me ajudou a trabalhar de uma forma diferenciada, de um jeito que eu não trabalhava antes. Então, para mim, abriu muito o horizonte [...] hoje eu me sinto uma professora diferenciada por causa disso [...]. Primeiro passei pela fase do conhecer, do saber, de preparar, de estudar, e hoje, eu já tenho, eu consigo mudar com muita facilidade, se eu vejo que algo não funcionou bem, eu vou mudando [...] (ENTREVISTADA 01b, 2022, p. 81).

Esse relato vai ao encontro de um valor importante para o Núcleo Articulador: a flexibilidade. De acordo com o Caderno 5 (IAS, 2017), devido às diversas “configurações escolares, matrizes curriculares, contextos socioeconômicos e trajetórias juvenis, o Núcleo pode ser adaptado” (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 28). Especificamente, para o componente Projeto de Vida, o Caderno 11 salienta que:

O cardápio de atividades e o planejamento devem ser tomados como ferramenta flexível e adaptável, passível de mudanças pela equipe, sob sua orientação. Se, em algum momento do itinerário pensado para o semestre, você e os professores julgarem que outras atividades do cardápio podem se adequar melhor às dinâmicas das turmas de orientandos, ou se os estudantes não estiverem mobilizados pelas atividades escolhidas, o percurso pode e deve ser replanejado (IAS, CADERNO 11, p. 24).

O Entrevistado 02b (2022) expressou, que uma das fragilidades encontradas no Projeto de Vida, foi a prática de trabalhar com as questões emocionais. Manifestou que estava habituado a lidar com o aluno na sala de aula, mas não parava para se colocar no seu lugar (do aluno) diante de uma situação vivenciada fora do contexto escolar. Os alunos costumavam relatar suas histórias pessoais e o professor saía da aula fragilizado, com as ‘mãos atadas’, por não saber o que fazer num primeiro momento. A partir dessa escuta, o professor fazia o direcionamento para outro profissional, caso necessitasse. O Entrevistado 02b (2022, p. 82) informou, que a escola teve a presença de uma psicóloga que:

Trabalhou muito com essa questão, junto com a gente, trabalhou até conosco, os professores, porque quando tu vai lidar com a situação, que tu pega algumas particularidades dos estudantes, querendo ou não tu absorve alguns problemas ali, né? [...] Nós não temos o papel de psicólogo, o PV não é psicologia, mas a gente dá os encaminhamentos, né? A gente escuta muitas histórias, assim, que era de arrepiar.

Por outro lado, observa o relato da própria história; seja por parte dos alunos ou do professor, como algo benéfico, pois a partir daí cria-se uma conexão que gera empatia:

Muitas vezes a gente dizia pra eles assim "espera aí, eu também tenho problemas", porque eles olham os professores e acham que o professor está na sala de aula, e acha que professor não tem problemas, professor é tudo de e não sei o quê. Não, eu também tenho meus problemas, eu tenho meus pontos de interrogação, eu tenho as minhas dúvidas, né? Então, mostrar que o professor também é frágil. Que o professor também precisa ser compreendido, não somente o aluno. Então, essa troca do PV é maravilhosa (ENTREVISTADO 02b, 2022, p. 104).

De acordo com a Entrevistada 03b (2022), a fragilidade do Projeto de Vida, no 1.º ano do programa, foi o aluno querer ter uma terapia durante a aula. “Para mim foi o grande problema porque daí começava, o aluno começar a falar da vida pessoal dele, da vida em família. Aí era gatilho para outro aluno, que ficava mal com aquilo, então todo mundo queria compartilhar junto, né?”. Por conta disso, o que estava previsto para a aula acabava não se desenvolvendo (ENTREVISTADA 03b, 2022, p. 122).

Essa é uma questão importante e desafiadora, visto que muitos professores, não estão preparados para lidar com questões socioemocionais dos alunos, especialmente porque isso não é algo que costuma ser abordado de forma aprofundada na formação inicial de professores. Porém, isso não significa que os professores não possam ou não devam se esforçar para desenvolver essas habilidades ao longo do tempo.

Por outro lado, é preciso ter cuidado para não sobrecarregar os professores e colocar sobre eles responsabilidades que não são necessariamente suas. Afinal, lidar com problemas socioemocionais complexos é algo que requer formação e treinamento especializado. Além disso, é preciso reconhecer que os problemas socioemocionais muitas vezes são sintomas de problemas mais amplos, como a desigualdade social e econômica, que não podem ser resolvidos apenas pelo esforço individual dos professores.

Quanto ao problema relatado pela Entrevistada 03b (2022), sobre o Projeto de Vida, é importante lembrar que a abordagem socioemocional não deve ser vista como uma terapia em grupo, mas sim como uma forma de ajudar os alunos a desenvolver habilidades para lidar com suas emoções e desafios pessoais de forma saudável. É necessário encontrar um equilíbrio entre dar espaço para os alunos se expressarem e trabalhar com eles de forma produtiva para alcançar os objetivos do programa. Se observa, mais uma vez, o que é praticado na relação entre Projeto de Vida e as questões socioemocionais que dele surgem, sem dúvida, essa abertura de espaço para que os jovens reflitam sobre suas experiências é algo positivo e está de acordo com o prescrito no Caderno 5 (IAS, 2017). No entanto, recomenda-se tomar cuidado para que a aula não se torne uma sessão terapêutica, até porque não é este o objetivo, como indicam os documentos do IAS.

Em contrapartida, a Entrevistada 03b (2022), mencionou o seguinte benefício que o componente trouxe:

Eu acho que essa parte de pensar no socioemocional do aluno que foi o grande diferencial, de entender que o aluno não vai estar sempre bem, de entender que o aluno não é nenhuma folha em branco, que vem pra gente, que ele vem já com uma vivência que ele vem com os problemas, às vezes, de casa, então acho que para mim foi esse ponto de mais, de novidade [...] (ENTREVISTADA 03b, 2022, p. 117).

O Entrevistado 04b (2022), informou que, no começo, os professores trataram o Projeto de Vida quase como uma consulta psicológica, mas depois perceberam que não era bem assim. Ao ser questionado sobre os benefícios e fragilidades deste componente, respondeu:

O benefício é que dava um conhecimento para os alunos sobre eles mesmos, entender o socioemocional deles. E a fragilidade é que nós professores trabalhamos com eles, mas não somos psicólogos, não temos formação na área. Embora tenha o material para trabalhar, acredito que a gente não era a pessoa mais capacitada para estar ali naquela situação, mas a gente fazia um bom trabalho, acredito, mas se tivesse um psicólogo, alguém com formação específica seria um pouquinho melhor (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 142).

O Projeto de Vida é um componente fundamental para a educação integral do aluno que chegou por meio da adoção do EMITI e permaneceu no Novo Ensino Médio. No entanto, os professores relataram dificuldades em lidar com as questões socioemocionais e psicológicas dos alunos durante as aulas, o que aponta para uma possível lacuna na proposta praticada no entendimento do componente ou na forma como é conduzido.

Apesar dessas dificuldades, constata-se, por meio das entrevistas realizadas, que o Projeto de Vida colaborou para a formação continuada dos docentes. Os desafios provenientes da execução do programa exigiram aprofundamento e estudo, proporcionando uma troca de experiências entre os professores nas capacitações, nas reuniões pedagógicas e no planejamento por áreas de conhecimentos. Além disso, o Projeto de Vida contribuiu para que os professores tivessem um olhar diferenciado para o aluno, buscando enxergá-lo na sua totalidade, e não apenas no seu aspecto cognitivo.

Com isso, a implementação do Projeto de Vida na Escola ocorreu de forma precipitada, sem que houvesse formação suficiente dos professores para lidar com as demandas socioemocionais dos alunos, tão evidenciadas nos dias atuais. Esse processo acelerado, como verificou-se nas entrevistas, geraram obstáculos pedagógicos que afetaram o sucesso do projeto na perspectiva da formação integral

dos estudantes. Nesse contexto, torna-se imperativo uma análise crítica sobre como os currículos prescritos são apropriados pelos professores. Com frequência, a execução de projetos curriculares ocorre sem uma reflexão aprofundada nos contextos escolares, e como analisado, não foi diferente no EMITI, principalmente em questões sobre sua adequação ao ambiente escolar e sem a devida preparação dos professores para sua realização.

Portanto, a proposta curricular do EMITI aplicada no território catarinense, precisaria ter levado em conta a formação adequada dos professores e as necessidades específicas dos alunos, assim, poder-se-ia assegurar uma formação de qualidade e integral para todo o contexto escolar, preparando principalmente os estudantes para os desafios do século XXI. Nesta perspectiva, a visão de Chartier (1990) sobre a apropriação do contexto cultural é fundamental, por ressaltar a necessidade de um processo de internalização significativo das propostas prescritas.

#### 4.3 PROJETO DE INTERVENÇÃO E PROJETO DE PESQUISA

Nesse tópico, serão analisados os componentes Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, tal como prescritos nos Cadernos 5 e 11 (IAS, 2017), em relação à prática observada na Escola Engenheiro Annes Gualberto. Com base nas entrevistas realizadas com os professores, será dada ênfase à maneira como as diretrizes contidas em ambos os documentos foram apropriados - ou não - pelos professores na referida instituição. Essa análise procura entender a convergência entre o currículo prescrito e o currículo praticado, seguindo as perspectivas teóricas de Sacristán (2000) e o conceito de apropriação do currículo de Chartier (1990).

Ressalta-se que o Projeto de Intervenção e o Projeto de Pesquisa compõem o Núcleo Articulador: no seu aspecto prático, de ação, ou como diz o documento, trata-se de colocar a mão na massa. Em conformidade com o Caderno 5, os desafios que motivam os estudantes a proporem e a desenvolverem projetos são:

Agir de modo estruturado e sistemático para enfrentar problemas reais da escola e do seu entorno; “colocar a mão na massa” colaborativamente a favor do bem comum; provocar impacto positivo na vida de muitas pessoas – inclusive, na própria vida –, aprendendo atitudes estratégicas e desenvolvendo competências cognitivas e socioemocionais; conectar-se a uma rede de contatos e de diálogo com profissionais que atuam no mundo do trabalho (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 72).

Com o respaldo deste panorama, a Entrevistada 01b (2022) respondeu a primeira pergunta do questionário sobre os componentes do Núcleo Articulador:

No projeto de pesquisa, os alunos aprendiam a pesquisar em si. O objetivo final era o aluno aprender a fazer uma pesquisa, como uma pesquisa funciona, os objetivos, as justificativas, isso a gente montava tudo com os alunos. Então, ali o objetivo do projeto é ensinar o aluno a fazer pesquisa, a ser um pesquisador. E o objetivo do projeto de intervenção era colocar a mão na massa, investigar o entorno, a comunidade, até mesmo a escola, a necessidade desses lugares e fazer algum bem para a comunidade (ENTREVISTADA 01b, 2022, p. 72).

Para o Entrevistado 02b (2022), o Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, relaciona-se diretamente ao conhecimento científico, cuja ferramenta o estudante utiliza para se aprofundar no assunto que escolher, com orientação e acompanhamento do professor. Fundamentado nisso, o docente narrou suas experiências com a classe nesse componente e contou um pouco sobre os resultados:

Tu consegue diluir mais o conhecimento com eles quando tu passa mais tempo com eles, né?! Principalmente, ali na questão do projeto de vida e no PIP, né?! E no projeto de intervenção. Eu amava o projeto de intervenção, porque a gente fazia toda uma pesquisa, né, no projeto de pesquisa ali, no PIP, e depois a gente ia colocar em prática. [...] Um dos projetos de intervenção que a gente fez foi no lar de idosos Vicentina, né?! Que a gente trabalhou a questão da cidadania, [...] Fomos lá, fizemos um trabalho, fizemos uma entrevista, passamos um dia com eles lá. Foi maravilhoso, sabe? Esse contato de ele saber a realidade. Por que existe o Lar? O que que acontece? Por que as pessoas estão lá? Aí a gente levou eles, e os idosos contaram a vida deles para os alunos [...]. Isso é um aprendizado que eles vão levar para o resto da vida. Outro foi o que a gente fez lá no Jardim Paraíso, com as crianças. A creche com os menos favorecidos lá. E eles viram, assim, os alunos que eram muito tímidos em sala de aula, e a gente fez todo um programa, que a gente ia fazer com eles lá. Os nossos alunos foram dar aula para as crianças. Maravilhoso, assim, sabe?! [...] O aluno começou a ser protagonista, ele construiu seu conhecimento, a sua história (ENTREVISTADO 02b, 2022, p. 87-88).

A Entrevistada 03b (2022), no 1.º ano, o Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa é realizado dentro da escola. Posteriormente, no 2.º ano, é direcionado para a comunidade. Por fim, no 3.º ano, esse componente é voltado para a carreira do estudante, ou seja, para aquilo que ~~ele~~ deseja atingir na sua carreira profissional. Completa, ainda, que ambos os Projetos (de Intervenção, de Pesquisa e de Vida) focam bastante na visão do aluno com ele mesmo, com o meio e a projeção para o futuro. Essa mesma docente relatou sua experiência positiva na execução do Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa:

No projeto de intervenção os alunos, geralmente, se aplicavam mais porque daí eles gostam de fazer parte, né? O que é palpável para eles de fazer e como eram ideias deles muitas coisas, eles curtiram fazer, né? E no terceiro ano, acho que eles realmente entenderam a ideia do projeto de pesquisa. [...] eu senti assim que o interesse deles foi um pouco determinante ali no que funciona, no que não funciona (ENTREVISTADA 03b, 2022, p. 113).

O Entrevistado 04b (2022), destacou a importância do protagonismo para esse componente, conforme relatou, os alunos escolhiam um tema e participavam ativamente da pesquisa. Um dos temas trabalhados teve como base o questionamento: por que chove tanto em Joinville/SC? O professor comentou que reuniram várias disciplinas para desenvolver a pesquisa, a experiência e o conhecimento dos professores foram importantes na condução do processo, entretanto os próprios alunos construíram o conhecimento.

Quanto à estrutura do componente, mencionou que se começava com o Projeto de Pesquisa, no decurso de seis meses, e mais seis meses de Projeto de Intervenção. Ainda nessa mesma linha de estimular o protagonismo, o docente explicou que vinham sugestões de projetos do IAS, mas que era possível escolher temas pertinentes à realidade da escola e ao interesse dos estudantes. O docente declarou:

Por exemplo, “como eu posso tentar trabalhar tal assunto”, quero trabalhar, por exemplo, sobre clima, eles queriam. E a gente começou a discutir chuva em Joinville, e tinha uma professora de história junto, então, a gente falou “Ah, vamos tentar estudar o histórico das chuvas em Joinville”, ver se chove muito em Joinville, ver essas enchentes de onde vem. Então, a gente cria o projeto. Eu achei muito legal esse projeto de os alunos estarem ali, eles lançam a ideia ao professor, e a gente dá uma misturadinha, uma melhorada, e “opa, esse projeto aqui vai sair”. E daí eles participam ativamente, pois é algo que eles escolheram, pois se fosse algo imposto pelo professor, eu duvido que eles iriam fazer o projeto até o final (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 128).

Há uma diferença entre o que é prescrito e o que é praticado em sala de aula. Alguns professores podem não ter a formação necessária para abordar determinados temas e acabam improvisando ou adaptando o que é proposto pelos documentos oficiais. É comum que os professores se deparam com situações em que precisam transitar por diferentes áreas do conhecimento, como no exemplo citado acima, em que se envolveu as disciplinas de história e geografia para estudar o clima de Joinville. Porém, é importante lembrar que a interdisciplinaridade é um elemento essencial para a formação integral dos alunos e que o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento pode enriquecer o aprendizado, mas é necessário que os objetivos de pesquisa e as

metodologias de trabalho estejam claros e bem estruturados para que os alunos possam compreender a proposta e atingir os resultados esperados.

Evidenciam-se agora quais foram os benefícios e as fragilidades que os entrevistados expressaram no que diz respeito ao Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa. Em conformidade com a Entrevistada 01b (2022), tais componentes colaboram para o desenvolvimento do protagonismo do aluno, ajudam no desenvolvimento de competências e de liderança, fortalecem o trabalho em equipe e auxiliam no aprendizado de como realizar uma pesquisa. Em compensação, ela relatou algumas das dificuldades enfrentadas, como a escassez de material adequado para realizar os projetos e a conseqüente carência de recursos financeiros para financiá-los, e a falta de interesse por parte de muitos alunos, que não gostavam de ler ou então tinham um pouco de resistência em se empenhar nos projetos.

Para o Entrevistado 02b (2022), as fragilidades estavam relacionadas à questão estrutural da escola, como: instabilidade no acesso à internet, falta de materiais para as pesquisas e insuficiência de ambientes próprios para os projetos. No que tange aos benefícios, fez menção ao protagonismo e à dimensão prática, de colocar a mão na massa, que este componente suscita. Como resultado, a turma construiu uma área de convivência, com pinturas na parede, plantou flores e árvores em alguns canteiros, tudo corolário dos trabalhos dos alunos, realizados em Projeto de Intervenção e de Pesquisa.

Ao ser questionado sobre quem escolhia a temática do projeto, o entrevistado respondeu: “[...] a gente direcionava um pouco, porque se deixar muito para os alunos também não escolhiam nada, né. A gente meio que direcionava o tema que a gente ia trabalhar com eles” (Entrevistado 02b, 2022, p. 99). Desse modo, é interessante considerar a necessidade de haver um equilíbrio entre protagonismo e presença pedagógica. Deve-se, sim, instigar o desenvolvimento do protagonismo dos alunos, mas sem deixar de lado a presença educativa e orientadora do professor. O documento deixa isso muito claro:

A presença pedagógica do professor potencializa a aprendizagem e contribui para uma mediação madura e saudável entre os interesses e curiosidades dos jovens e o processo de pesquisa e de busca estruturada por conhecimentos. [...] É importante que o professor orientador acompanhe de perto os estudantes em todo o processo. Lembrando que acompanhar não significa controlar ou fazer por eles. Nesta fase, os alunos já compreenderam que a condução da investigação científica depende do protagonismo deles e que o seu papel é o

de indicar referências, analisar as escolhas, problematizar os rumos definidos por eles, aportar conhecimentos etc (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 118-119).

O Entrevistado 02b (2022) ressaltou, também, um aspecto positivo desse componente, que proporcionou a integração entre os professores das disciplinas e das áreas de conhecimento e sublinhou o aporte disso para a sua formação e atividade profissional. Conforme ele afirma:

O projeto de pesquisa e intervenção a gente sincronizava as áreas. Era um professor de humanas, com professor de exatas, às vezes com professor da linguagem, outro professor de matemática. [...] por isso, que era o Núcleo Articulador. Articula não somente os alunos, né? Nós, professores, também, né? [...] No início foi meio complicado, porque tu que vive dentro da tua caixinha, né? E tu sair, dar essa abertura para tu conhecer, no início foi difícil, mas depois a gente vai trabalhando e vai fazendo troca de experiências com os outros professores. [...] E nas minhas aulas hoje, no novo ensino médio, quando eu vou falar de um determinado assunto, eu sempre faço uma ligação com história, com português, com inglês, com matemática, às vezes, nas explicações que eu estou dando em sala de aula, eu consigo ter essa visão diferenciada. (ENTREVISTADO 02b, 2022, p. 99).

Nessa mesma direção, a Entrevistada 03b (2022) disse que aprendeu muito na troca de conhecimentos, informações e experiências com os professores. Os professores se reuniam todas as quintas-feiras para realizar um momento formativo seguido de uma conversa entre as áreas de conhecimento, sempre com atividades para realizar, reforçando o significado do Núcleo Articulador. Relatou, que essa troca dentro da escola foi até mais interessante e mais efetiva do que as próprias formações, embora estas, de modo geral, tenham sido boas também.

A entrevistada citou uma fragilidade relacionada à aplicação do Projeto de Intervenção na comunidade:

Projeto de intervenção no segundo ano é eles fazerem algo para comunidade. [...] não casou muito bem, porque aqui a escola e a comunidade não tem uma relação tão estreita assim. A gente tem uma relação com a comunidade, mas não é uma coisa tão presente eu imagino que para eles, né? [...] aqui já é uma coisa mais mista assim os alunos ou moram um pouco mais longe, ou então tinham uns de fora do bairro até aqui no EMITI. Então, eu achei assim que essa parte da comunidade a gente não conseguiu seguir certinho a ideia do Instituto. A gente foi adaptando um pouco mais, porque a gente conhecia né? (ENTREVISTADA 03b, 2022, p. 110)

Atribui essa fragilidade às diferenças de realidades e de contextos que existem entre Joinville e Rio de Janeiro. “É um currículo que foi pensado para a realidade daquela comunidade, né? Que acho que era no Rio de Janeiro, lá há comunidades

mais carentes [...]” (ENTREVISTADA 03b, 2022, p. 110). Nesse sentido, ela supôs que o prescrito foi pensado a partir das comunidades cariocas mais carentes e que tendem a ser mais unidas. Já a apropriação do prescrito na escola em Joinville não obteve o sucesso esperado devido à heterogeneidade dos alunos e a consequente falta de vínculo com a comunidade.

A partir da entrevista, concluiu-se que a escola acolhe estudantes oriundos de diversos bairros da cidade, e ainda, que um significativo número alunos que migraram de suas cidades para Joinville/SC. Isso levanta uma questão reflexiva: a realidade no Rio de Janeiro era significativamente diversa desta? Ademais, é plausível considerar que o sucesso do programa nas escolas fluminenses possa ter se dado em virtude de um robusto apoio e mais eficiente provisão de ferramentas de trabalho por parte do órgão mantenedor - neste caso, a Secretaria de Estado de Educação. Tal conjectura alerta para a necessidade de adequação das políticas educacionais às realidades locais e à disponibilidade de recursos, tanto humanos quanto materiais.

A solução que a entrevistada apontou para esse problema consiste em realizar os projetos de forma gradual e mais exigente, declarou que nos três anos do projeto, não apenas o nível de exigência, não mudou, como também não houve um crescimento no método, de modo que o planejamento para realizar a intervenção fosse construído lentamente e de modo mais assertivo. Por outro lado, o benefício que ela enxergou nesse componente foi a melhoria na qualidade dos trabalhos em grupo. Se antes os alunos apenas dividiam as tarefas para depois juntar as partes para a apresentação, nas atividades deste componente, eles deviam realmente conversar sobre o que iam fazer e chegar a um acordo, entre eles, para executar aquela tarefa, caso contrário não se chegaria a um resultado (ENTREVISTADA 03b, 2022).

O Entrevistado 04b (2022) ressaltou os benefícios e fragilidades do componente:

O benefício é que o aluno começa a trabalhar e ver como é feito uma pesquisa, como se faz uma intervenção, isso é uma experiência que ele vai adquirindo, que ele não conseguiria adquirir em sala de aula. Ali ele está como ativo, produzindo conhecimento, está como parte do conhecimento. E fragilidades não vejo muitas, talvez falta de materiais aqui na escola para pesquisa, essa parte de estrutura. Se bem que no EMITI a gente tinha até verba para fazer um passeio, uma pesquisa de campo. Então fragilidades é que não tinha todos os materiais que a gente queria, mas estava bem melhor que o regular (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 143).

O entrevistado expressou que as aulas desse componente constituíam momentos agradáveis, como pesquisador em Física, se divertia ao pesquisar com os

alunos. Ao ser interrogado sobre se os alunos entendiam a importância do Projeto de Pesquisa, o professor respondeu:

Acredito que sim, e se não entendiam, agora quando entrarem em uma faculdade irão entender. Porque tudo que a gente sofria no 1º ano da faculdade, em uma pesquisa ou em uma coisa básica, eles tiveram uma experiência aqui [no colégio] mesmo. Então, chegando lá [na faculdade], será um pouquinho mais tranquilo para eles (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 139).

O referido entrevistado também mencionou alguns projetos que os alunos realizaram, além do citado anteriormente sobre: Por que chove tanto em Joinville? Os alunos do 2.º e 3.º anos, executaram um projeto sobre: Radiação ultravioleta: como isso afeta a nossa pele, cujo resultado foi apresentado em uma feira em Florianópolis. Elaboraram outro projeto, com o tema: Vida em Marte, que contou com a participação de outras disciplinas. Afirmo não recordar exatamente os detalhes, mas um dos projetos realizados envolveu a questão dos animais de rua, intitulado 'Pet Stop'. Para tal, foi estabelecido um pedágio, fato inclusive que se tornou notório na mídia local. Conforme registro na Figura 9 a seguir,

Figura 9 - Organização do Pedágio Pet Stop



Fonte: (Arquivo EMITI - Escola de Educação Básica Annes Gualberto).

Com esse e outros projetos, conforme o relato do professor, foi possível observar uma evolução dos estudantes desde o início do EMITI. A participação dos alunos não foi tão abrangente como o professor teria desejado, contudo, notou-se um avanço significativo, até mesmo aqueles que não estavam acostumados a realizar apresentações em público desenvolveram essa habilidade, com apoio dos professores (ENTREVISTADO 04b, 2022).

Nesse sentido, a prática adotada na Escola Annes Gualberto está em consonância com a proposta apresentada no Documento 5, no aspecto da personalização do currículo, ou seja, nas “situações de aprendizagem que contemplam a diversidade e a singularidade de cada estudante em seu modo de ser, conviver, aprender e agir no mundo” (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 29).

A partir desta análise entre o prescrito pelo EMITI e o praticado (Sacristán, 2000) na Escola Engenheiro Annes Gualberto, conforme os professores relataram nas entrevistas, é importante destacar alguns pontos que nos chamaram a atenção. Inicialmente, as dificuldades relacionadas à falta de recursos financeiros que os professores trouxeram à tona é uma realidade já abordada no capítulo anterior e apenas acentua o tamanho do problema. A falta de verba para financiar os projetos, a falta de materiais para as pesquisas, a instabilidade no acesso à internet e a falta de espaços adequados para as atividades são apenas alguns dos contratempos comuns citados pelos professores.

No que concerne ao papel do Projeto de Intervenção no currículo do EMITI, cabe ressaltar que:

No componente Projeto de Pesquisa, a personalização ocorre de variados modos. Um deles é a escolha pelos alunos das áreas de conhecimento que desejam investigar. Outro se dá quando, progressivamente, os estudantes são estimulados a definirem os temas de pesquisa, a fazerem “recortes” desses temas, construir perguntas de pesquisa, definirem fontes de informação, procedimentos de pesquisa etc. Nesse processo, constroem uma trajetória de investigação que conjuga seus conhecimentos prévios e o que desejam aprender (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 37).

Além desses pressupostos destacados na citação acima, outro aspecto diz respeito ao protagonismo, elemento fundamental do EMITI. Os documentos do IAS abordam extensamente esse tema, entretanto parece que esse conceito não é muito vivenciado na prática, dado que despontam nas falas de alguns professores relatos de ausência de interesse por parte de alguns alunos. Inclusive no próximo tópico sobre

Estudos Orientados aparecerá mais uma vez essa dificuldade, pois apesar desse tempo ser exclusivo para estudos, leituras e projetos, há alunos que não se dedicam a essas atividades como deveriam.

O relato da Entrevistada 03b (2022), sobre o componente Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, revela uma discrepância entre o que foi prescrito pelo programa e a realidade prática da escola. Isso evidencia a falta de alinhamento entre o currículo prescrito e a realidade da escola, que pode comprometer a efetividade das intervenções pedagógicas. Porém, é importante destacar que os documentos curriculares oferecem uma flexibilidade que deve ser valorizada, uma vez que as escolas são bastante diversas, com diferentes contextos socioeconômicos, matrizes curriculares e perfis de estudantes. Dessa forma, os currículos prescritos devem ser adaptáveis e flexíveis o suficiente para atender às necessidades e especificidades de cada escola.

O programa possibilitou uma abordagem interdisciplinar, com a integração de várias disciplinas em torno de um objetivo comum, trouxe benefícios significativos para a aprendizagem dos estudantes, já que os problemas do mundo real raramente são solucionados por apenas uma disciplina isolada. Por isso, a integração de diferentes áreas de conhecimento pode ajudar os alunos a desenvolver uma compreensão mais ampla e interdisciplinar do mundo que os rodeia.

Conforme o conceito do currículo prescrito de Sacristán (2000) o programa EMITI ressalta a importância do tempo dedicado à reflexão, ao diálogo, ao planejamento e à avaliação das práticas pedagógicas dos professores. Essa oportunidade contribui para a melhoria da formação continuada e fortalece o desenvolvimento de estratégias de ensino mais eficazes. No contexto do programa, o tempo para a reflexão e o planejamento permite que os professores possam alinhar melhor o prescrito e o praticado. Os professores tiveram a oportunidade de avaliar e ajustar suas estratégias de ensino de acordo com as necessidades específicas de seus alunos e do ambiente escolar. Além disso, a troca de experiências entre os professores, em momentos específicos de planejamento, mostrou-se mais eficaz do que as capacitações gerais. A possibilidade de compartilhar experiências e aprender uns com os outros de forma personalizada e adaptada às necessidades específicas da escola favorece a criação de soluções pedagógicas mais adequadas.

A reflexão sobre o fazer docente, é fundamental, para que os professores possam identificar pontos de melhoria em suas práticas pedagógicas, bem como estratégias que funcionem melhor para determinados grupos de estudantes. No

entanto, no corre-corre do dia a dia, com um grande número de alunos e tarefas para cumprir, muitas vezes os professores têm pouco tempo para refletir sobre suas práticas pedagógicas e aprimorar sua atuação.

É importante destacar que a apropriação do pensar no fazer docente não é uma tarefa fácil e que muitos professores precisam de apoio e incentivo para desenvolver essa habilidade. Programas como o EMITI, que oferecem tempo e espaço para reflexão e planejamento, podem ser muito valiosos nesse sentido, destaca-se que a reflexão e o aprimoramento da formação devem ser incentivados e valorizados não apenas em momentos específicos de capacitação, mas também no dia a dia da prática docente.

Um programa como o EMITI é objeto de interpretação e apropriação pelos professores e alunos. Segundo Chartier (1990), a apropriação envolve uma leitura ativa e interpretativa de textos e artefatos culturais, no qual os indivíduos não são meros receptores passivos, mas agentes ativos que interpretam e fazem uso desses textos e artefatos de acordo com suas próprias necessidades e contextos.

Nesse sentido, o EMITI, ao fornecer um currículo prescrito, não está simplesmente entregando um conjunto fixo de diretrizes e práticas para serem seguidas à risca. Pelo contrário, espera-se que professores e alunos se apropriem desses materiais e práticas pedagógicas, interpretando-os e adaptando-os às suas necessidades e contextos específicos. Isso pode envolver a seleção de certos elementos do currículo que são vistos como mais relevantes ou úteis, a adaptação de práticas pedagógicas para melhor atender às necessidades dos alunos, e a invenção de novas práticas e estratégias com base no currículo prescrito.

#### 4.4 ESTUDOS ORIENTADOS

Nessa análise, o conceito de apropriação está pautado no componente dos Estudos Orientados (EO), parte do Núcleo Articulador, e sua relação com de como foi praticado na Escola Engenheiro Annes Gualberto. O que está prescrito nos Cadernos 5 e 11 (2017) serão observados como textos a serem apropriados pelos professores. De acordo com Chartier (1990) a apropriação envolve uma interpretação ativa e adaptativa desses textos, permitindo fazer uso deles de acordo com as necessidade e contextos na qual estão inseridos. Com isso, as análises das falas das entrevistas realizadas fornecem informações preciosas de como o currículo foi praticado, ou seja, como foi interpretado e adaptado a partir do prescrito do EO.

É importante recordar e reforçar quais são os objetivos dos Estudos Orientados no processo educativo dos estudantes, de acordo com o documento:

Aprender a aprender; assumir a postura de investigador permanente de conhecimentos; construir sua identidade como estudante; planejar-se; organizar-se; administrar e protagonizar seu processo de aprendizagem. O componente Estudos Orientados tem o objetivo de contribuir para que os jovens valorizem o conhecimento e aprendam a aprender, ou seja, desenvolvam habilidades e competências importantes para ampliarem sua autonomia em relação ao processo de aprendizagem, na escola e na vida. (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 124).

De acordo com o documento, é papel da escola ensinar o estudante como aprender a aprender, a se corresponsabilizar e a gerir pessoalmente seu processo de aprendizagem. No componente EO do Núcleo Articulador, os alunos dispõem de tempo curricular para alcançarem tais objetivos, por meio de métodos que contribuam para o seu aprendizado, além de momentos de estudo e de realização de trabalhos e tarefas escolares (IAS, CADERNO 5, 2017). Nesse sentido, será apresentado quais foram as respostas dos entrevistados acerca da primeira pergunta do questionário com relação aos Estudos Orientados. É relevante destacar que os Estudos Orientados compreendem 7h/a por semana, o que representa uma carga horária superior à de alguns componentes curriculares, como História, por exemplo, que conta apenas com 2h/a semanais.

A resposta da Entrevistada 01b (2022) demonstra um alinhamento significativo com as diretrizes prescritas nos documentos:

O objetivo dos estudos orientados é ensinar o estudante a aprender [...] o objetivo ali era sanar as dificuldades desses alunos, identificar os pontos fracos e os pontos fortes e potencializar o máximo que a gente conseguisse em relação ao rendimento desse aluno em sala de aula (ENTREVISTADA 01b, 2022, p. 71).

Já o Entrevistado 02b (2022) respondeu que esse componente contribui para que o aluno aplique o seu conhecimento na prática com o professor. Para ele, os EO, servem para orientar os alunos nas atividades que precisam fazer, nas diversas áreas de conhecimento. Mesmo que o professor não domine o conteúdo, precisará ajudar o aluno a entender e tirar suas dúvidas.

De acordo com a Entrevistada 03b (2022), a dimensão socioemocional é uma das principais abordagens do Núcleo Articulador do projeto. O componente EO, por sua vez, busca contribuir para o desenvolvimento dessa dimensão de forma mais

direcionada, auxiliando os alunos a organizar seu tempo de estudos e gerenciar as diversas disciplinas do currículo.

O Entrevistado 04b (2022) respondeu ao questionamento e relacionou os Estudos Orientados ao Projeto de Vida:

Era uma prática que eu considerava muito interessante, que eles tinham um momento para estudar em sala de aula. Então, eles tinham um momento que ficava um, dois professores em sala de aula, professores que eram de disciplinas distintas, aí eles podiam se reunir em grupo e estudar Matemática, por exemplo, outro grupinho poderia fazer um trabalho de Artes. Então, eles focaram em como poderiam gerir esse tempo ali, né. No PV, a gente também falava sobre isso, em como eles poderiam gerir melhor o tempo, para eles não terem que levar atividade para casa, para organizar certinho a agenda dele. Então, no 1º ano era uma coisa que foi difícil para eles, o 2º foi melhor, e no 3º ano sim, daí deslanchou, a gente via que não precisa ninguém ficar mandando eles estudar, eles já sabiam (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 125).

Observa-se, por meio desse depoimento, que os componentes do Núcleo Articulador possuem uma afinidade e conexões evidentes. Além disso, é possível perceber por meio dos entrevistados que os objetivos dos Estudos Orientados foram bem compreendidos pelos docentes. Nota-se também que houve um entendimento gradual, por parte dos alunos, do que é este componente e para que ele serve. Tal entendimento gradual se dá porque:

No componente Estudos Orientados, trabalha-se centralmente com o desenvolvimento e aprimoramento da aprendizagem, o estudante é estimulado a “conhecer o conhecer” e a se apropriar desses elementos a partir de estratégias estruturadas, projetificando seu percurso de busca por conhecimento (IAS, CADERNO 5, 2017, p. 128).

A evolução no processo de aprendizagem durante a execução do EMITI na Escola Annes Gualberto, é expressa de maneira eficaz por meio dos verbos que caracterizam cada um dos anos do ciclo, ou seja, no 1.º ano “explorar”; no 2.º ano, “investigar”; e, no 3.º ano, “expandir”. Assim, no começo de sua jornada os alunos são levados a se conhecerem melhor como estudantes; em seguida, surge o momento de aprender a exercitar a análise das fontes de informação; e, finalmente, consolidam suas atitudes frente aos estudos e aos desafios vindouros (IAS, CADERNO 5, 2017).

Um elemento importante deste componente e que não foi citado em nenhuma das entrevistas é o Plano de Estudos. Esse item faz parte tanto dos Estudos Orientados quanto do Projeto de Vida, mesmo que não tenha sido citado, implicitamente se verifica a partir das entrevistas, que ambos os componentes colaboram para acompanhar a

aprendizagem dos alunos, de modo que os estudantes desenvolvam competências como a autogestão e a capacidade de planejamento. O Plano de Estudos é:

Uma ferramenta importante para auxiliar os estudantes a exercerem sua responsabilidade e postura ativa no processo de busca por conhecimentos é o Plano de Estudos [...]. Desenvolvido com o intuito de promover o compartilhamento da gestão da aprendizagem entre professores e alunos, o Plano de Estudos deve ser construído a cada bimestre em um exercício de planejamento conjunto. O Plano de Estudos auxilia no desenvolvimento de um processo cognitivo e socioemocional consciente para definir prioridades e metas, motivar-se a realizá-las e refletir sobre o esforço empregado, as dificuldades e conquistas para atingir os objetivos definidos (IAS, 2017, CADERNO 5, p. 130).

São responsáveis pela orientação do Plano de Estudos tanto os professores do Projeto de Vida, como os professores de Estudos Orientados:

Os professores orientadores de Projeto de Vida dialogam com seus orientandos semanalmente sobre os desafios e conquistas que estão alcançando por meio da concretização do Plano de Estudos, apoiando-os na superação dos desafios e construindo mediações necessárias com professores e equipe gestora da escola. Os professores de Estudos Orientados exercem sua presença pedagógica orientando os estudantes na construção e acompanhamento de seu Plano de Estudos, estimulando que eles sejam concretizados cotidianamente (IAS, 2017, CADERNO 5, p. 131).

Como em todos os outros componentes, foram destacados os benefícios e as fragilidades que os entrevistados expressaram a respeito dos Estudos Orientados. Para a Entrevistada 01b (2022), a grande fragilidade está em lidar com a gestão do tempo, de maneira que o aluno o aproveite bem, e não encare esse momento simplesmente como um período para conversar ou para descansar. Apesar disso, destacou que no EO, os alunos tinham tempo hábil e conseguiam fazer as atividades e tarefas na escola, sem precisar fazê-las em casa.

O Entrevistado 02b (2022), apontou os desafios enfrentados no componente bem como os benefícios. A fragilidade destacada foi:

Tentar colocar na mente do aluno que o EO era o momento deles fazerem as atividades que cada componente curricular, cada disciplina solicitava. Fazer com que eles se concentraram ali, né? Porque eles não estavam sozinhos, era uma sala inteira, né? Então, eles tinham que ter o momento da concentração do aluno. É esse o grande desafio nosso: concentrar o aluno, para desenvolver a atividade que ele tinha que fazer no EO. E o grande benefício é essa troca de conhecimento que a gente teve, né. Tanto o professor, quanto o aluno, porque enquanto um aluno estava fazendo atividade de história, outro estava fazendo de língua portuguesa, tá fazendo de matemática, né? E tu ficava

fazendo essa ponte no meio, então tinha uma troca muito rica de conhecimento. (ENTREVISTADO 02b, 2022, p. 102).

O professor mencionou que o componente oportunizou tempo para a realização das tarefas de casa, pois muitos alunos não faziam as atividades de fixação e de revisão destinadas para serem realizadas fora do turno escolar. Segundo ele, no 1.º ano, o processo de adaptação a essa realidade foi moroso. Entretanto, da metade do primeiro ano para frente, pelo menos 85% da classe já havia criado o hábito de realizar as atividades e deixar suas tarefas em dia (ENTREVISTADO 02b, 2022).

A Entrevistada 03b (2022) destacou que o principal benefício percebido no contexto dos Estudos Orientados foi a troca de ideias entre os alunos. Foi relatado um ambiente de colaboração mútua, no qual os estudantes com mais domínio dos conteúdos auxiliavam aqueles que apresentavam mais dificuldades. De acordo com vários relatos de alunos à docente, a compreensão de certos temas foi alcançada, após dialogar com seus colegas, reforçando a importância da interação e colaboração entre os estudantes.

A docente apontou a falta de organização e disciplina dos alunos como a maior fragilidade nesse processo. Tal observação evidencia a necessidade de aprimorar esses aspectos para garantir que a apropriação efetiva das diretrizes dos EO ocorra de maneira mais produtiva e organizada. Assim, embora a colaboração e a troca de ideias sejam elementos valiosos desse processo, é preciso também incentivar e cultivar a autodisciplina e a organização por parte dos alunos para maximizar os benefícios dessas interações.

A entrevistada destaca que:

Eu não esperava que fosse ficar assim, na prática, tão solto, porque a gente tentou várias formas de registro para eles mostrarem o que era que eles estavam fazendo no EO, mas ainda assim, parece que, às vezes, não funcionava, faltava a organização do aluno, faltava a vontade. [...] acredito que o aluno tinha que ser mais preparado para o EO, que ele tinha que antes de mais nada entender a se disciplinar e daí a gente ter um EO ali para ele trabalhar o que ele já entendeu de organização e disciplina, porque só inserir o EO assim: "Ah, esse é o tempo para vocês estudarem o que vocês precisam fazer. Qual é a tarefa da semana?" Eles ficavam assim fora do ar (ENTREVISTADA 03b, 2022, p. 112-113).

Questionada sobre se os alunos tiveram uma conversa prévia sobre o que é o componente Estudos Orientados e quais são seus objetivos, ela respondeu que sim, mas acredita que eles precisam absorver melhor essa ideia. Primeiramente, porque

não basta chegar na sala e dizer ‘vocês vão estudar’, pois os alunos não sabem estudar. Em segundo lugar, eles não conseguem se concentrar e manter totalmente o foco para absorver o conteúdo, visto que lhes falta disciplina.

Como solução para essas situações, a docente sugeriu que poderia haver atividades ou dinâmicas que preparam melhor os alunos para o componente, de maneira que eles obtivessem um maior entendimento de organização e disciplina. Além de tudo, às vezes os alunos ficavam sobrecarregados de atividades. Diante disso, os professores buscaram flexibilizar os prazos (ENTREVISTADA 03b, 2022).

O Entrevistado 04b (2022) afirmou que, de início, não sabia exatamente o que eram os Estudos Orientados, pensavam que fosse uma aula de reforço, mas com o tempo, com as capacitações, tudo ficou claro. Destacou que, para os alunos, a apropriação desse componente também não foi imediata, mas foi um processo bastante longo. O professor constatou que os alunos haviam entendido bem a proposta só no final do 2.º ano, e que no 1.º ano não se via evolução nenhuma. Sobre os benefícios e fragilidades do componente, o docente afirmou que:

O benefício era que o aluno conseguia gerir o tempo, aprendeu a gerir o tempo, se reunir em grupo, resolver seus problemas, montar sua agenda, se organizar. A fragilidade é que são alunos ainda adolescentes. E no começo até sacar a ideia, a gente tinha dificuldade em mostrar que era pra fazer a atividade, não precisar levar pra casa, discutir, fazer um grupo de estudos. Foi essa a dificuldade, mas por serem adolescentes, acho que não teve nenhuma escola, que conseguiu de cara e dizer que foi tranquilo. A gente dava essa liberdade para eles, mas tinha que cuidar, porque se não extrapola, o aluno saia da sala e não voltava mais, mas aos poucos não tinha mais esse problema (ENTREVISTADO 04b, 2022, p. 141).

Tendo em vista a análise do prescrito nos documentos e do praticado na Escola, conforme relatado pelos entrevistados, é importante destacar alguns pontos relevantes para a discussão. Primeiramente, é notável que o componente Estudos Orientados trouxe uma novidade para a rotina escolar, gerando uma quebra de paradigmas. Nesse sentido, é crucial que os professores compreendam essa dinâmica e a metodologia do aprender a aprender, em que o aluno é convidado a buscar conhecimento, e o professor desempenha o papel de orientador.

Além disso, é relevante ressaltar o objetivo central do componente Estudos Orientados (EO), que se mostrou efetivo em ensinar aos alunos habilidades fundamentais como o estudo autônomo e a pesquisa. Esses objetivos estão alinhados com as propostas do EO, contudo, durante a análise das entrevistas, foi possível notar

que o componente pode ter ficado, em alguns momentos, demasiadamente focado nas tarefas a serem realizadas. Dessa forma, seria válido questionar se houve oportunidades suficientes para que os estudantes desenvolvessem habilidades de estudo autônomo, e se houve momentos para que os professores orientarem os alunos em sua prática de pesquisa.

Um último ponto importante a ser considerado é o acompanhamento dos professores aos alunos. Segundo a análise realizada, não foi observada nenhuma evolução no 1.º ano, e somente no final do 2.º ano alguns alunos conseguiram entender melhor a proposta do EO. Essa constatação levanta a questão do papel dos professores no acompanhamento do progresso dos alunos. É possível que, em alguns casos, os professores tenham adotado uma postura passiva e não tenham sido eficazes em auxiliar os alunos a evoluírem. É importante que haja um acompanhamento mais ativo por parte dos professores para que os alunos possam aproveitar ao máximo os benefícios do componente Estudos Orientados.

Essa constatação pode ser problematizada em relação ao prescrito e ao praticado no programa EMITI, embora o documento orientador do programa preveja o acompanhamento ativo dos professores aos alunos, o que foi observado na prática não correspondeu a essa orientação. Essa discrepância pode ter gerado uma apropriação sem reflexão por parte dos professores, que talvez não tenham compreendido a importância do acompanhamento ativo para o sucesso do programa. Além disso, é possível que os professores não tenham recebido a formação adequada para realizar esse acompanhamento, o que pode ter prejudicado sua eficácia. Portanto, é necessário repensar a formação e a orientação dos professores no programa para garantir que eles possam desempenhar plenamente o papel que lhes é atribuído no acompanhamento dos alunos e na promoção do sucesso do componente Estudos Orientados.

Constata-se que o processo de implementação do EMITI deu-se de uma forma muito rápida e precária sob o ponto de vista pedagógico. Não obstante, com esta análise referente ao prescrito e ao praticado, especificamente na Escola Engenheiro Annes Gualberto, em Joinville/SC, percebe-se muitos desafios e limitações encontrados nesta implementação, dentre elas estão os problemas relacionados à infraestrutura, à falta de materiais, de alimentação, de salas adaptadas, etc.

Os problemas acerca da infraestrutura constituíram uma discussão frequente relatada pelos entrevistados. Aqui vale o questionamento: como um projeto de tempo

integral é aprovado na SED/SC, sem as escolas terem o mínimo de espaço e condições de alimentação para a permanência e realização das atividades? Este mesmo pensamento continua perpassando a proposta do Novo Ensino Médio.

Essa realidade de precarização das condições em que se realiza o desenvolvimento do programa EMITI revela um distanciamento de uma proposta viável de educação em tempo integral. Ao se destacar a educação em tempo integral, faz-se necessário uma preocupação não apenas com a ampliação do tempo escolar, mas também é imprescindível que se busque proporcionar infraestrutura adequada. É urgente e necessário superar essa oferta de educação em tempo integral através de improvisos e contando com a sorte na educação pública.

Segundo o informativo digital – Educação Integral no Ensino Médio: uma proposta para promover a escola do jovem no século XXI, destaca-se que a sociedade hodierna passa por mudanças profundas, que podem ser sentidas por todos nós em nosso dia a dia, de modo que é preciso lembrar que

A cada ano, novas profissões passam a existir e diversas áreas de trabalho vão sendo reinventadas. Para apoiar o desenvolvimento de jovens e cidadãos de modo que vivam, aprendam, trabalhem e convivam nesse novo mundo, a escola também pode se reinventar (IAS, 2017a, p.1).

Nessa ótica, para o IAS, “uma escola que busque a qualidade para o século XXI requer uma visão de educação integral que vá para além da dimensão do desempenho acadêmico”. Ou seja, a preocupação deveria ser pensada na proposta prescrita, em que se fundamenta por meio de um “propósito maior é que os jovens possam ser formados por inteiro naquilo que são, como convivem, em como se relacionam com a escola, o conhecimento e o mundo do trabalho” (IAS, CADERNO 2, 2017, p. 6). Mas o praticado, conforme os relatos dos professores, fica um tanto aquém do esperado. É preciso que as escolas repensem suas práticas educativas para garantir que os estudantes sejam formados de maneira integral, levando em conta as dimensões cognitiva, afetiva, social e cultural. Além disso, é fundamental que haja uma maior integração entre os diferentes componentes curriculares, visando uma formação mais ampla e conectada com a realidade dos estudantes. A educação integral deve ser encarada como um processo contínuo, que se inicia na escola, mas que se estende por toda a vida dos indivíduos, contribuindo para a formação de cidadãos críticos, participativos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O EMITI é uma proposta desencadeada pela parceria público-privada e enfatiza que a educação integral abre perspectivas de competências para o século XXI, que tem como foco a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em prática conhecimentos, valores, atitudes e habilidades, na inter-relação às suas competências cognitivas e socioemocionais” (IAS, 2019, p. 114). Para o IAS, os aspectos cognitivos não apenas refletem na rapidez com que o aluno aprende, mas também na valorização do protagonismo juvenil, de modo que o jovem saiba o que fazer diante de um novo problema, “demonstrando protagonismo na resolução de problemas” (IAS, 2019, p. 114).

Embora a existência de um plano prescrito seja fundamental, as evidências obtidas nas entrevistas indicam que há um percurso a ser realizado para a conquista de uma educação integral. Para tal, investimentos contínuos na formação de professores e na cultura estudantil são essenciais, valorizando não apenas o desempenho acadêmico, mas também o desenvolvimento socioemocional e habilidades cruciais para a vida no século XXI.

Inclusive, na perspectiva do educador e pesquisador António Nóvoa (2019), defende uma visão da educação que ultrapassa a mera transferência de conhecimentos, e enfatiza a formação de cidadãos ativos, críticos e autônomos, propõe uma ‘educação cosmopolita’, em que a escola seja um espaço de encontro de diferentes culturas e perspectivas, promovendo o respeito pela diversidade e o diálogo intercultural.

A educação, portanto, não pode mais ser encarada como uma ação que depende unicamente da ‘boa vontade’ dos professores. Conforme expresso nos depoimentos, os professores se mostraram verdadeiros guerreiros na implantação da proposta do programa EMITI, superando desafios e adversidades. Nesse sentido, a visão de Nóvoa (2019) e a teoria de apropriação de Chartier (1990) convergem para enfatizar a necessidade de uma abordagem educacional inclusiva. Esta abordagem deve valorizar a formação integral dos estudantes, considerando tanto a aquisição de conhecimentos acadêmicos como o desenvolvimento de habilidades socioemocionais e competências para a vida no século XXI.

## **5 A ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA HOLANDO MARCELLINO GONÇALVES**

A Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves (HOMAGO) inserida no cenário educacional da cidade de Jaraguá do Sul/SC, tem suas raízes desde 1964. Este marco histórico se deve à iniciativa do Sr. Horácio Hipólito da Silva, então Inspetor Escolar, que propôs a realocação da Escola do Morro da Boa Vista para o que é atualmente conhecido como o Bairro da Ilha da Figueira, anteriormente denominado Bairro Vila Esperança. No contexto geográfico e demográfico contemporâneo, o Bairro da Ilha da Figueira se destaca por ser o mais densamente povoado de Jaraguá do Sul. Conforme os dados fornecidos pelo Instituto Jourdan de Planejamento em 2020, este bairro hospedava uma população de mais de 13.000 habitantes.

Essa escola tem no seu processo histórico a participação coletiva da comunidade, pois foi construída em um terreno cedido pelo Sr. Alfredo Friedel (JARAGUÁ DO SUL, 2021b). No ano de 1965, uma comissão composta pelos senhores Holando Marcellino Gonçalves, Siegfried Krentzfeld, Rudolfo Kreis, Miguel Petry assumiram a tarefa de construir o prédio da escola até o dia 31/01/1966, juntamente com os sócios fundadores, membros da comunidade. Em 30 de janeiro de 1966, a comissão encarregada da construção entregou o prédio pronto para funcionamento, com inauguração solene, denominada Escola Reunida Professor Holando Marcellino Gonçalves, por meio do Decreto número SE 25.07.66/4.387, publicado no Diário Oficial, 8.105 de 01/08/1966. Em 1971, passa a se chamar Escola Básica Holando Marcellino Gonçalves. Em 1983, com a implantação do 2.º Grau, a escola passa a denominar-se Colégio Estadual Holando Marcellino Gonçalves. Em 2000, passou a ser denominada a atual nomenclatura, Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves (JARAGUÁ DO SUL, 2021b).

Desde a data de sua inauguração, a escola foi ampliando sua estrutura física para o atendimento aos alunos da comunidade. Além disso, a escola passou por várias denominações da Escola, ou seja, Grupo Escolar, Escola Básica, Colégio Estadual com implantação de Pré-Escolar, Ensino Médio, Cursos Técnicos com as habilitações em Técnico em Comercialização e Mercadologia e Auxiliar de Escritório, Técnico em Processamento de Dados. Finalmente, em 1996, conforme LDB no 9394/96, a escola foi unificada, com a implantação de uma nova matriz Curricular a nível estadual, para o Ensino Médio. Em consequência da proposta implantada, o curso de Técnico em

Processamento de Dados e o Pré-Escolar (Educação Infantil), foram extintos (JARAGUÁ DO SUL, 2021b), na Figura 10, a seguir apresenta-se a fachada da Escola.

Figura 10 - Fachada da EEB Holando Marcellino Gonçalves - Jaraguá do Sul/SC



Fonte: Acervo da Escola

A implantação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI, ocorreu em 2018, iniciou a proposta após um ano da implementação no Estado de Santa Catarina. Com o aceite da proposta, melhorias foram efetivadas, como a instalação de rede *WiFi* aberta para alunos e professores, que foi uma necessidade atendida por conta da implantação do projeto. Por meio do o EMITI, a escola recebeu R\$60.000,00 (sessenta mil reais) em material desportivo, R\$60.000,00 (sessenta mil reais) em equipamentos de mídia e R\$17.000,00 (dezessete mil reais) em mobiliário (JARAGUÁ DO SUL, 2021b).

A escola tinha regularmente matriculados 524 alunos em 2021, distribuídos no Ensino Fundamental, 6.º ao 9.º ano, nos turnos matutino e vespertino, e Ensino Médio, integral e noturno. Mais de 70% dos alunos são catarinenses, quase 10% são paranaenses, 7% são paulistas, 5% são gaúchos e 6% são de outros estados. Mais de 90% dos alunos moram no bairro em que a escola está localizada. O quadro administrativo da escola é composto por: um diretor geral, duas assessoras de direção que acumulam ainda suas funções originais de AE e supervisão escolar, uma administradora escolar, uma orientadora escolar, uma assistente técnica pedagógica,

uma orientadora de convivência, e três funcionários de serviços gerais e professores (JARAGUÁ DO SUL, 2021b).

A unidade de ensino possui uma estrutura física disposta em: dez salas de aula climatizadas, uma biblioteca com aproximadamente 11 mil livros, uma sala de convivência, um laboratório de informática equipado com uma lousa digital, 20 notebooks e 20 tabletes, um auditório equipado com projetor multimídia, uma sala de convivência com sofás, televisão (desativada em razão da pandemia), duas salas de aula equipadas com Lousa digital, uma sala de dança, uma sala de artes e banheiros, dois banheiros femininos, dois banheiros masculinos, um banheiro para portadores de necessidades especiais, uma sala ambiente para Artes, duas quadras de esportes cobertas, uma área descoberta (pátio), duas cozinhas, um bicicletário coberto, uma sala de convivência e uma de estudos para os professores, um laboratório para ciências exatas (química, física, biologia e matemática) desativado temporariamente por falta de material para desenvolver os trabalhos. Além disso, a escola conta com uma sala para a gestão, uma sala para ATPs e Supervisão Escolar, uma sala para os professores e uma sala para a secretaria (JARAGUÁ DO SUL, 2021b).

Nos próximos tópicos desse capítulo, serão analisados os discursos dos entrevistados referente às proposições emanadas do Núcleo Articulador. Tal investigação, visa desvendar as complexidades da maneira pela qual praticaram o prescrito nos documentos do Núcleo Articulador, tendo como ponto de referência os documentos oficialmente validados, assim como, os programas de formação continuada e a prática pedagógica cotidiana. As implicações dessa análise têm potencial de um entendimento mais aprofundado da pedagogia contemporânea e do papel dos docentes dentro do EMITI.

## 5.1 A PREPARAÇÃO PARA O NÚCLEO ARTICULADOR

Em virtude da fundamentação realizada nos capítulos anteriores sobre o que é o Núcleo Articulador com base nos documentos norteadores do EMITI, passa-se diretamente à análise das entrevistas. Desse modo, os questionamentos levantados aos docentes foram estes: você conhece os objetivos do Núcleo Articulador (Projeto de Vida, Projeto de Intervenção, Projeto de Pesquisa, e Estudos Orientados), eles foram discutidos e definidos pelos professores, com base nas orientações da Secretaria da

Educação? Houve formações continuadas aos professores em relação ao Núcleo Articulador do EMITI, na escola? E em nível Regional/Estadual?

A Entrevistada 01c (2022), respondeu que os objetivos prescritos nos documentos norteadores do programa, referente ao Núcleo Articulador estão associados a fazer o aluno pensar tanto nas questões ligadas ao estudo em si, na pesquisa e na busca de informações, bem como na sua própria vida, no seu cotidiano e suas relações dentro da sociedade. Sobre a questão dos objetivos do Núcleo, se foram construídos também pelos professores, ela respondeu:

Muita coisa já veio pronto do Instituto Ayrton Senna [...] era bem interessante trabalhar porque tinha muita orientação, sabe? Tinha muita coisa assim que ajudava a gente como fazer [...]. O primeiro ano foi uma coisa muito difícil trabalhar porque ninguém sabia fazer nada. Aí quando a gente aprendeu ficou bom, acabou (ENTREVISTADA 01c, 2022, p. 146).

Torna-se evidente que, no início do programa, havia uma dependência exacerbada nas orientações prescritivas propostas pelo Instituto Ayrton Senna. Este fato poderia ter precipitado um déficit de apropriação por parte dos docentes em relação ao processo de ensino-aprendizagem, o que, por conseguinte, pode ter afetado a qualidade da prática pedagógica. Além disso, surge a questão imprescindível se a aquisição de conhecimento que ocorreu durante o programa foi reflexiva ou apenas uma incorporação mecânica daquilo que foi prescrito, sem que se promovesse uma reflexão crítica sobre o próprio exercício docente.

Tendo em vista que, em consonância com o pensamento de Carvalho (2006), a apropriação é um processo dinâmico, no qual os sujeitos reconstroem e transformam o conhecimento e práticas de acordo com suas próprias necessidades e contextos. Nessa perspectiva, destaca-se a importância de promover uma formação que incentive a reflexão crítica dos professores e a construção autônoma de práticas pedagógicas que sejam não apenas mais eficazes, mas também adaptáveis às necessidades variadas dos estudantes.

A Entrevistada 01c (2022) acrescentou ainda que, num primeiro momento, a maior parte do corpo docente não demonstrava interesse em integrar o EMITI, como também não faziam ideia do que seria o Núcleo Articulador na proposta. No entanto, após a realização das capacitações referentes ao EMITI, realizados em Florianópolis e Lages, clareou a possibilidade de uma compreensão mais concreta.

O Entrevistado 02c (2022) enfatizou que trabalha há 27 anos na Rede Estadual de Educação e que foi por meio do EMITI que percebeu uma proximidade com os alunos, por estar com os alunos de uma forma mais eficaz no que diz respeito ao tempo de convivência, como também pelo componente do Projeto de Vida, pois, foi possível compreender o aluno na sua integridade, com suas situações particulares. Sobre as formações para essa nova proposta, o docente informou que ocorreram formações em Florianópolis e em Lages, no período de férias dos alunos. Esses momentos formativos tinham como foco os estudos sobre Núcleo Articulador, com todos os seus componentes. Para o Entrevistado 02c (2022), o EMITI é um sistema de educação que possibilita ao aluno ficar mais tempo na Escola.

Já a Entrevistada 03c (2022) apontou que o material elaborado pelo EMITI “é um material fantástico, porque [...] o material já vinha com a receita, só que assim, era algo que nós podíamos pegar como base e adequar de acordo com a realidade da escola” (ENTREVISTADA 03c, 2022, p. 174). Ela ressaltou essa flexibilidade do material:

A gente lia o material ali na hora do planejamento, fazíamos as adequações, porque sempre nos nossos cursos eles deixavam isso bem claro, o pessoal do Instituto Ayrton Senna, o material estava ali para nos auxiliar, mas caso precisássemos fazer algumas adequações, de acordo com a nossa realidade, sem problemas (ENTREVISTADA 03c, 2022, p. 174).

Essa questão da apropriação do material pedagógico deve ser analisada com cuidado, pois não há uma fórmula mágica que funciona para todas as escolas e realidades. O material elaborado pelo EMITI pode ser uma base interessante, mas é preciso que os professores façam as adaptações necessárias para que ele atenda às demandas e necessidades específicas de sua escola e de seus alunos. Além disso, é importante lembrar que o contexto escolar é dinâmico e está em constante mudança, o que significa que o material pedagógico também precisa ser flexível e passível de revisão e atualização constante. A apropriação do material deve ser pensada como um processo contínuo e não como uma solução definitiva e inflexível.

Portanto, é fundamental que os professores tenham autonomia e liberdade para fazer as adequações e modificações necessárias no material pedagógico, de modo a torná-lo mais adequado às necessidades de sua escola e de seus alunos. Desse modo, é preciso que sejam consideradas as particularidades regionais, culturais e socioeconômicas de cada escola, para que o material possa ser realmente efetivo e

contribuir para a formação integral dos alunos. A apropriação do material pedagógico não deve ser vista como um processo linear e padronizado, mas sim como um processo dinâmico e colaborativo, que envolve a participação ativa de todos os envolvidos no processo educativo.

A Entrevistada 03c (2022) também comentou que os professores e a equipe pedagógica foram visitar a Escola Professor Heleodoro Borges para conhecer como o projeto que já vinham executando há um ano. Declara que foi muito positiva a troca de experiências sobre o Núcleo Articulador. Além disso, a docente comentou que no início foi tudo muito desafiador, haviam muitas dúvidas, até porque o objetivo dos cursos e formações do Instituto não era dar tudo pronto; na verdade, o objetivo era lançar ideias e desafios, que seriam discutidos e colocados em prática pela própria Escola.

O Entrevistado 04c (2022), destacou que o Núcleo Articulador é composto pelos componentes Projeto de Vida, de Pesquisa e Intervenção, e Estudos Orientados e, dentro do Núcleo Articulador, cada um deles possui uma característica peculiar e desempenha um papel específico, com um determinado objetivo, para construir a caminhada do estudante. Ao ser questionado sobre as propostas e objetivos do Núcleo Articulador, se já vieram prontas ou foram discutidas com os professores, o docente respondeu:

[...] como o Estado fez uma parceria com o Instituto Ayrton Senna, ele já tinha esse projeto proposto desde 2012 em outras unidades no Rio de Janeiro. Então, ele já tinha uma história do andamento que tinha em outros lugares, claro que em uma outra realidade e tal, mas o manual, o material, já veio pronto. Então, a gente tinha o caderno de Projeto de Pesquisa, de Intervenção, Projeto de Vida, o caderno de Estudos Orientados. Então, tinha o caderno do aluno, o caderno do professor, nós tínhamos lá o caderno de PV que vinha com o livro e com a descrição, tudo comentado, o objetivo, as propostas, o que que se esperava, o que fazer, como deveria fazer a condução da aula, como ele deveria fazer a condução da atividade. Tudo, então, digamos, veio um manual. Vamos imaginar assim: manual do que fazer, quando fazer, como fazer, de que modo intervir, de que modo interagir [...]. A intenção já era clara, a intenção é essa, a proposta é essa. O que a gente tinha de sugestão, do que fazer, mas a gente tinha a liberdade de reformular o que estava proposto ali, a gente subtraía alguma coisa dali, até para adaptar com a turma, adaptar para o tempo adaptar, né?! Conforme a gente sentia necessidade, ou acrescentar, ou substituir (ENTREVISTADO 04c, 2022, p. 192).

Sobre as formações, o Entrevistado 04c (2022) aponta que elas ocorreram de várias formas: na Escola, quando o grupo técnico do Instituto fazia as formações; tal

grupo também participava nos “AR” (Avaliação e Replanejamento)<sup>60</sup>, eram possibilidades para orientações e sugestões; além do mais, as formações ocorreram em Florianópolis e em Lages. A metodologia utilizada nessas formações, segundo o docente, era focada mais na troca de experiências com os colegas das outras escolas do que propriamente na atividade da pessoa que foi dar a formação. O docente destacou que as formações deram pistas sobre o que é o EMITI e sobre as propostas do Núcleo Articulador, mas as considerou muito superficiais. Segundo ele, a formação mesmo viria após a experiência, após trabalhar durante um, dois ou três anos com o programa, porque os ajustes aos estudantes, ao meio em que a escola está inserida e ao grupo de professores se dá no processo de apropriação do que está prescrito.

Além desses questionamentos, as seguintes perguntas também foram realizadas: As propostas do Núcleo articulador, em cada um de seus eixos (Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa, Projeto de Intervenção e Pesquisa e Estudos Orientados) foram apresentadas aos professores, e como foi feita essa apresentação? Você considera que a flexibilização curricular proposta pelo Núcleo Articulador do EMITI foi uma forma efetiva de novidade curricular?

Sobre a questão da novidade curricular, a Entrevistada 01c (2022) comentou que o Núcleo Articulador trouxe muito conhecimento, tanto para os alunos quanto para os professores. Essa nova proposta a fez rever sua postura como professora, pois era preciso trabalhar de outra maneira, já que havia mistura de turmas, por série. Segundo ela, os alunos também mudaram a postura e o professor ficou mais próximo deles, facilitando muito o trabalho dentro da sala de aula. O professor passou a ter um conhecimento maior sobre o aluno, principalmente no Projeto de Vida, tendo em vista que o olhar que vai além das quatro paredes da sala de aula.

De acordo com o relato do Entrevistado 02c (2022), o Núcleo Articulador se mostrou efetivo como uma novidade curricular, uma vez que possibilitou um maior acompanhamento dos professores aos alunos. O entrevistado mencionou uma atividade realizada com os alunos, na qual foram convidados ex-alunos, donos de empresas, para compartilhar suas experiências sobre a trajetória pessoal, acadêmica

---

<sup>60</sup> Essa nomenclatura está presente na proposta prescrita, mas aparece somente na fala de um entrevistado desta escola. Inclusive nos entrevistados das outras escolas também não é citado. De acordo com o documento, “a instalação de uma reunião de Avaliação e Replanejamento (AR), como o próprio nome sugere, permite identificar, ao longo do bimestre, o que pode ser feito pela equipe gestora da escola, junto com os professores para garantir os resultados de aprendizagens esperados para o período, com todos os estudantes” (IAS, Caderno 12, 2018, p. 56).

e profissional. Essa atividade permitiu que os alunos refletissem sobre suas escolhas e objetivos futuros, além de ampliar seus horizontes sobre as possibilidades de carreira.

Para o professor, isso foi enriquecedor, porque o aluno precisa buscar não apenas conhecimento, mas também a sua realização pessoal. O que me faz feliz? Qual é o objetivo de eu sair de casa, de ir para escola e estudar? Por que eu devo fazer isso? Como é que vou me organizar futuramente? Essas são algumas questões que os componentes do Núcleo Articulador ajudam a responder. Além disso, o docente comentou que, no início, trabalhar com o Núcleo Articulador causou desconforto. Contudo,

Depois que você viu que não é nada de anormal, é simplesmente fazer um acompanhamento, um auxílio ao aluno, buscar a família para auxiliar também. Então, acho que foi muito enriquecedor isso daí. Eu acho que nós aprendemos muito, né, não só ensinamos, aprendemos também (ENTREVISTADO 02c, 2022, p. 162).

A Entrevistada 03c (2022) afirmou que o currículo, nos moldes do EMITI, apresentou-se como uma novidade curricular, por vários motivos: o suporte que os professores tinham com as formações, os materiais disponibilizados, o tempo que os professores dispunham para planejar e para trabalhar com os alunos. Relata que o próprio material do EMITI trazia um cronograma que facilitava a aplicação das atividades de forma tranquila, sem precisar se desesperar para dar conta do conteúdo. O que se priorizava era a qualidade e não a quantidade. “Com certeza foi muito bom! Principalmente, por causa do material que foi disponibilizado para a gente, para os alunos, e por causa do número de aulas que nós tínhamos” (ENTREVISTADA 03c, 2022, p. 178). A docente comentou um pouco mais sobre sua experiência com o EMITI:

Eu acho que todas as mudanças, quando elas são grandes mudanças, elas não acontecem de uma hora para outra, então, a gente teve sim dificuldades para compreender qual era o objetivo do EMITI, tivemos dificuldade para entender qual era o foco do EMITI em relação ao próprio Núcleo Articulador. Mas assim, eu posso dizer, com certeza, que eu cresci muito como profissional. Eu passei a olhar a sala de aula de uma outra forma, sabe?! Hoje assim, eu tenho uma compreensão que vai muito além da minha... da disciplina que eu leciono (ENTREVISTADA 03c, 2022, p. 179-180).

O Entrevistado 04c (2022) observou que o contato constante com o estudante faz muita diferença, não tanto no aspecto pedagógico, mas principalmente na esfera do convívio e da proximidade, no qual se cria vínculo com os alunos. Ao comparar essa conexão entre professor e alunos do ensino regular e do EMITI, o docente reforça que:

“[...] este último está a anos-luz de diferença em razão do tempo que se passa com os alunos” (2022, p. 199). Destaca essa diferença ao comentar sobre o perfil dos alunos participantes do EMITI:

Eles tinham muito mais confiança de falar algumas coisas que provavelmente conversavam com a família em casa. Eles vinham falar sobre problemas, então, criou-se uma proximidade muito grande. E ali a gente tem uma diferença: os alunos que se pré-dispunham a ter essa proximidade, eles também tinham um desenvolvimento, uma evolução muito maior em todos os componentes (ENTREVISTADO 04c, 2022, p. 199).

Com o objetivo de examinar as diferenças entre o que está prescrito e o que foi praticado (SACRISTÁN, 2000) pelos professores da Escola HOMAGO, é importante destacar algumas observações e reflexões com base nas entrevistas realizadas. Uma das questões que merece discussão nessa análise é a comparação realizada pela Entrevistada 03c (2022) entre o material do EMITI, sendo como “uma receita”. Embora ela tenha mencionado a flexibilidade como um dos elementos do material, é válido questionar até que ponto essa ‘receita’ permite que os professores assumam um papel protagonista ao adaptar os documentos à realidade da escola e dos alunos. Isso porque pode ser mais simples e menos trabalhoso seguir o que está prescrito na receita. Portanto, é fundamental considerar como a flexibilidade pode ser efetivamente incorporada na prática pedagógica e na relação entre professores e alunos, de modo a garantir uma educação mais significativa e adequada às necessidades individuais e coletivas da comunidade escolar.

Ao mencionar o manual do projeto EMITI, o Entrevistado 04c (2022) aponta uma questão importante sobre a adaptação do material às realidades locais. Embora seja possível realizar ajustes e adaptações, é preciso questionar se um projeto que foi desenvolvido em uma realidade diferente e em um período anterior continua sendo efetivo em outro contexto. É necessário considerar que a educação é um processo dinâmico e que as necessidades dos alunos e da comunidade escolar podem mudar ao longo do tempo. Essa reflexão sobre a importância da adaptação dos materiais didáticos ao contexto local é fundamental para garantir que o projeto atenda aos desejos dos alunos e seja efetivo em promover a aprendizagem significativa. É importante lembrar que os manuais e materiais didáticos são guias, mas não devem ser seguidos de forma rígida e inflexível, pois cada escola e cada turma possuem suas particularidades e necessidades específicas. Dessa forma, é papel dos professores e

coordenadores pedagógicos exercerem o protagonismo na adequação dos materiais às realidades locais e nas tomadas de decisão que promovam a qualidade do ensino. É necessário que haja um diálogo constante entre os profissionais da educação e a comunidade escolar para que as ações sejam planejadas e implementadas de forma participativa e colaborativa.

As entrevistas realizadas revelam um aspecto marcante na implementação do EMITI na Escola HOMAGO: o desafio que a proposta representou para os professores e a escola como um todo. Embora o programa tenha contado com o suporte do IAS, a novidade trazida pelo EMITI exigiu que os professores e a escola assumissem um papel mais ativo na construção dos processos educativos. Essa mudança de postura não foi fácil e gerou uma série de bloqueios e inseguranças entre os docentes. É importante ressaltar que essa resistência inicial não foi exclusiva da Escola HOMAGO, mas sim um desafio comum em muitas instituições que se propõem a implementar mudanças significativas em sua prática pedagógica. Afinal, romper com práticas estabelecidas e experimentar novas abordagens pode ser assustador e desconfortável.

Ao se analisar o caso do EMITI, percebe-se que a proposta de valorizar a autonomia dos professores e a construção conjunta do conhecimento foi algo novo e desafiador para muitos docentes. De acordo com entrevistas realizadas com esses profissionais da Escola HOMAGO, muitos ainda estavam acostumados a um modelo tradicional de ensino. Com a proposta do EMITI, os professores foram instigados a repensar seu papel em sala de aula e a trabalhar de forma colaborativa com seus alunos. Mesmo diante dos desafios iniciais, a pesquisa aponta para a superação dessas dificuldades ao longo do tempo, conforme os professores foram se adaptando e encontrando novas formas de lidar com as demandas do programa. Durante esse processo, muitos deles perceberam que a proposta do EMITI era, na verdade, muito mais rica e gratificante do que a prática tradicional.

Pela primeira vez aparece na fala de um entrevistado os termos Avaliação e Replanejamento (AR) (ENTREVISTADO 04c, 2022). Como não foram muito mencionados, talvez esses pontos não fossem constantes na execução do programa. A avaliação contínua dos resultados é fundamental para identificar as áreas que precisam ser melhoradas e as estratégias que estão funcionando bem. O replanejamento, por sua vez, permite que os professores façam ajustes no programa para que possam atender às necessidades específicas dos alunos. Além disso, o entrevistado aponta a superficialidade das formações oferecidas aos professores. É

importante que as formações continuadas sejam conduzidas de forma mais aprofundada, com foco em questões mais específicas e práticas, para que os docentes possam aplicar efetivamente o que aprenderam na sala de aula. A abordagem macro pode ser útil, mas é importante que os professores tenham tempo para refletir sobre as implicações práticas do programa EMITI em sua rotina de trabalho e possam discutir estratégias para superar os desafios encontrados na implementação do programa.

De maneira muito positiva, aparecem nas falas de alguns entrevistados a dimensão de transformação que o EMITI trouxe nas relações ensino-aprendizagem e professor/aluno na Escola HOMAGO. Quando se sai do tradicional é possível ampliar o foco de abrangência das propostas pedagógicas, avançar em outros espaços de saberes e obter uma maior proximidade nessa relação professor/aluno.

Outro ponto pertinente levantado pelo Entrevistado 04c (2022) é a questão do aumento do tempo que se passa com os alunos, o que favorece maior convívio e proximidade. Embora isso tenha sido um aspecto positivo na aplicação do programa, é preciso levar em consideração o estado da infraestrutura da escola. Não basta apenas deixar o aluno o dia inteiro na escola, mas esta precisa dar o suporte necessário para que ele fique no espaço educativo com a qualidade como se exige de uma proposta curricular, como está na do EMITI.

Após esta introdução à Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves (HOMAGO), e o subsequente diálogo interpretativo, análise e debate sobre as concepções dos entrevistados a respeito do Núcleo Articulador, adentra-se nas particularidades dos eixos, por isso, as seções subsequentes são organizadas em conformidade com o componente, especificamente: Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, bem como os Estudos Orientados. Essa estrutura possibilita uma abordagem sistemática e aprofundada sobre o entendimento e as práticas pedagógicas praticadas pelos docentes participantes da pesquisa.

## 5.2 PROJETO DE VIDA

A exemplo da análise desenvolvida nos capítulos anteriores, neste tópico será abordada a análise das entrevistas com os professores público-alvo da pesquisa, mais especificamente da Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves analisando primeiramente o componente do Projeto de Vida (PV), integrante do Núcleo Articulador, que tem como objetivo: “[...] possibilitar, de forma intencional e sistemática,

que os estudantes, reunidos em times, caminhem na construção da própria identidade, identificam e definem estratégias para a concretização de seus sonhos nos contextos” (IAS, Caderno 11, 2017, p. 16), isto é, escolares, familiares e comunitários, dialogando acerca da inserção no mundo do trabalho, visando ao contexto atual, seus desafios e suas possibilidades.

Os desdobramentos referentes ao Projeto de Vida praticados na escola, bem como os demais componentes que sustentam o EMITI, serão analisados mediante a fala dos docentes entrevistados (considerando aquilo que foi praticado na escola), em comparação com a teoria prescrita nos documentos referente aos macrocomponentes do Núcleo Articulador, mais precisamente nos cadernos 5 e 11 do IAS (IAS, Caderno 5; Caderno 11, 2017), ressalta-se que os objetivos centrais do Projeto de Vida são diferentes conforme as três etapas do Ensino Médio. Cabe salientar ainda que tais objetivos parecem ter sido apropriados pela dinâmica dos professores que conduziam o projeto.

O Projeto de Vida, em particular, tem como objetivo auxiliar os estudantes a refletir sobre suas escolhas e aspirações pessoais, profissionais e sociais, buscando desenvolver sua autoestima, autoconhecimento e capacidade de planejamento. Por meio, desse componente que compõe o Núcleo Articulador, espera-se que os alunos possam compreender suas potencialidades e limitações, definir objetivos realistas e criar estratégias para alcançá-los, tendo em vista um projeto de vida significativo e realizado. Nesse sentido, é importante avaliar como esses objetivos têm sido concretizados na prática, quais as percepções dos estudantes e professores sobre o Projeto de Vida e quais os resultados observados em termos de desenvolvimento pessoal e escolar dos alunos.

Conforme a Entrevistada 01c (2022), o objetivo essencial do Projeto de Vida é fazer o aluno pensar tanto na questão dos estudos em si, quanto na pesquisa científica, buscando informações; mas também na sua própria vida e no seu próprio cotidiano em relação à sociedade. Nesse sentido, a entrevistada argumenta que:

Esses são os principais objetivos, eu acho que do Núcleo Articulador, infelizmente, no Novo Ensino Médio só ficou PV e não tá numa linha como era lá, né? É um pouco diferente, mas o Núcleo Articulador abriu muito com muitos caminhos para os alunos para quem vai buscar, por exemplo, uma faculdade, chegando lá conhecendo muito mais bagagem de pesquisa, muito mais bagagem de conhecimento por causa disso. Então, no meu ver, o principal objetivo, foi essa é a questão da bagagem dos alunos tanto na educação quanto a sua vida de maneira geral (ENTREVISTADA 01c, 2022, p. 145).

O Entrevistado 02c (2022) destacou o principal objetivo do Projeto de Vida, que consistia em permitir que os alunos pudessem projetar um futuro para si mesmos, considerando não apenas sua formação acadêmica, mas também suas vivências e convivências. O PV propunha temas que possibilitam os alunos a se situar como pessoas, profissionais e estudantes, o que possibilita o desenvolvimento de diversas habilidades ao longo dos anos. Desse modo, o PV tinha como propósito ir além da transmissão de conhecimentos, visando à formação integral dos estudantes.

Em face à pergunta, a Entrevistada 3c (2022) destaca que, no Projeto de Vida, tinha-se a meta de trabalhar um tema por ano de modo mais aprofundado. Por exemplo, no 1.º ano, trabalha-se a questão do 'eu, enquanto aluno', com relação aos estudos, aos planos que tem para o futuro. As atividades contemplavam saídas de estudo, rodas de conversa, inclusive com temáticas específicas que poderiam surgir, visto que se tinha essa abertura.

Na mesma linha o Entrevistado 4c (2022) comentou que o Núcleo Articulador, composto pelos componentes de Projeto de Vida, Projeto de Pesquisa e Intervenção e dos Estudos Orientados funciona de modo que cada um deles desempenhe um papel específico em cada etapa/ano do EMITI, com um determinado objetivo diferente, para construir a caminhada do estudante.

Ao analisar as informações declaradas pelos entrevistados, pode-se inferir que o desenvolvimento dos objetivos do Projeto de Vida, apresentados aos educandos da escola em questão, parecem estar em conformidade com o recomendado/prescrito pelas orientações ao trabalhar, como os documentos preveem,

[...] as três dimensões que permeiam o componente, identidade, projeção de futuro e mundo do trabalho, os jovens passam a fazer escolhas que dialogam com quem são e o que desejam para suas vidas. Tais escolhas têm implicações na vivência dos estudantes no próprio componente, em outros espaços curriculares da escola e para além do espaço escolar (IAS, Caderno 5, 2017, p. 37).

A Entrevistada 01c (2022) destacou as diferenças nos componentes do Projeto de Vida em cada ano do EMITI. No 1.º ano, o foco é no próprio estudante e em sua família, buscando desenvolver habilidades que permitam uma melhor compreensão de si mesmo e do seu contexto familiar. No 2.º ano, o objetivo é ampliar essa perspectiva para incluir a sociedade, de modo que o estudante possa refletir sobre o seu papel como cidadão e sobre como pode contribuir para o bem comum. Já no 3.º ano, o foco

recai sobre a preparação para o mercado de trabalho, com atividades voltadas para a escolha da carreira e para o desenvolvimento de competências profissionais. Desta forma, acrescentou que:

Vai ter uma evolução nesse sentido e nos outros núcleos no caso de pesquisa intervenção também, vem ocorrendo uma evolução, porque lá no primeiro ano vai ser uma coisa mais básica, né? Vai ser o primeiro passo, as primeiras, as primeiras atitudes para uma pesquisa, não é exigido tanto assim para dar pesquisa, né? Porque primeiro é pesquisa, depois é intervenção. Então, não é uma exigência assim tão grande e trabalha mais escola, depois os arredores da escola sociedade, os arredores da escola, e depois no último novamente trabalho. A tendência é esse aluno do 1º ano, 3º até uma evolução (ENTREVISTADO 01c, 2022, p. 145).

Com relação às diferenças entre o Projeto de Vida nos diferentes anos, o Entrevistado 02c (2022) expressou sua percepção de que há uma certa continuidade nos objetivos, mas que é possível notar mudanças no enfoque dado aos estudantes. Ressaltou ainda que o PV teve um impacto positivo na relação entre professores e alunos, possibilitando um maior diálogo e abertura por parte dos estudantes. No entanto, essa abertura pode trazer desafios emocionais para os docentes, que precisam lidar com questões pessoais dos alunos, mas também pode gerar momentos de reflexão enriquecedora para ambas as partes.

É realmente importante problematizar essa questão. Não fica claro nas informações apresentadas se os professores foram amplamente questionados sobre como se sentiriam ao lidar com essas questões emocionais dos alunos. É preciso considerar que o trabalho dos professores pode ser extremamente desafiador, especialmente quando se trata de lidar com situações delicadas como problemas emocionais dos alunos. É necessário que haja um suporte adequado para os professores lidarem com essas questões e que eles estejam preparados para lidar com elas de maneira eficaz e segura. É importante questionar se as propostas de mudanças na matriz curricular dos cursos de Pedagogia estão preparando adequadamente os futuros professores para lidar com esses desafios emocionais em sala de aula. Essas questões devem ser discutidas e planejadas desde o início, para que os professores possam estar melhor preparados para enfrentar essas situações difíceis. O cuidado e a atenção a essas questões sensíveis devem ser priorizados, uma vez que se trata de vidas e bem-estar emocional de estudantes, professores e familiares.

Nesse ponto, o currículo praticado estabeleceu um diálogo sobre as necessidades para além dos muros escolares, alcançando a família e os ideais de

futuro em sociedade; visto que conforme o IAS, o foco reside em: “[...] potencializar aprendizados para a projeção dos jovens no futuro” (IAS, Caderno 5, 2017, p. 136), as motivações transcendem os espaços escolares e alcançam sua formação para os níveis superiores de ensino ou para ingresso no mercado de trabalho. O referido entrevistado acrescentou que:

Quando a gente trabalhava no PV, nós tínhamos um momento de feedback, né, que a gente sentava, fazia o nosso AR, né? Que era um pré-conselho, no caso, a gente sentava com o aluno e passava "Oh, você está mal nessa disciplina, essa disciplina, qual é o problema que você está encontrando? Qual a dificuldade?", e daí para ele planejar os estudos deles em cima daquela disciplina, né? Junto com seus colegas de sala, que tinha mais dificuldade (ENTREVISTADO 02c, 2022, p. 157).

A Entrevistada 03c (2022) comentou que no 2.º ano se trabalhava a questão da família, valorização da família, o núcleo familiar e que isso parece fazer bastante diferença no dia a dia do aluno; porque, no 3.º ano, refletia-se sobre o mundo do trabalho, já voltando para a questão dos ideais, da faculdade, das profissões. Cabe ressaltar que durante todas as etapas do EMITI, caso aparecesse alguma situação-problema na escola ou algum projeto que os docentes precisassem desenvolver, havia a possibilidade de trabalhá-lo no Projeto de Vida.

Nesse sentido, o PV apresentava um desenvolvimento próximo ao que estava prescrito nos documentos base, principalmente frente a importância desse *feedback* dos educandos nos variados momentos de auto avaliações que ocorriam durante projetos, nas aulas, e, também, ao final de cada trimestre. Sobre isso, alude-se ao que diz o IAS (Caderno 5, 2017, p. 25):

A observação e a escuta ativa do professor permitem o entendimento sobre como cada estudante aprende e o seu nível de compreensão dos conhecimentos e competências que fazem parte do currículo. É o professor quem, intencionalmente e durante as atividades, realiza paradas estratégicas para a autoavaliação dos alunos sobre os aspectos metacognitivos envolvidos no processo de aprendizagem, ou seja, quando o próprio estudante passa a tomar consciência sobre o que sabe e o que não sabe, identificando como aprende e assumindo um papel ativo na autorregulação de suas aprendizagens.

O Entrevistado 04c (2022) corrobora com a questão do desenvolvimento reportada pela questão referente a auto avaliação e igualmente descreveu a divisão feita nos três anos de EMITI (sujeito – família – trabalho e sociedade) e destaca que o Projeto de Vida é uma proposta excelente, pois causa mudanças no próprio professor

e foi gratificante ver a evolução de todos os alunos, professores, bem como de toda a escola. O professor aponta a importância de se investir na formação de uma base sólida de valores, habilidades e conhecimentos desde cedo, para que o aluno desenvolva uma visão crítica do mundo e consiga aplicar o que aprendeu em sua vida pessoal e profissional no futuro. O Ensino Fundamental é um período crucial para isso, pois é quando o estudante está em formação e começa a desenvolver suas percepções sobre a sociedade e o mundo ao seu redor. Dessa forma, acredita que a educação integral deveria ser aplicada desde essa etapa, para que haja tempo suficiente para a mudança da cultura estudantil e a construção de um ambiente escolar mais adequado às demandas do século XXI.

Quando o questionamento foi sobre as possíveis fragilidades e os benefícios do Projeto de Vida, a Entrevistada 01c (2022) apontou como principal fragilidade, o objetivo de fazer os alunos entenderem o escopo do Projeto de Vida, bem como sua importância, ressaltando que muitos educandos compreenderam no decorrer do processo; mas que muitos alunos ainda se formaram sem entenderem o porquê do Projeto Vida.

Nesse sentido, então, a fragilidade reside em conseguir chegar ao aluno e que entenda a importância desse Projeto de Vida, inclusive para o mercado de trabalho. Além disso, há a questão de que boa parte dos alunos não conseguem trabalhar em grupo e ter um relacionamento com seu colega, para eles, parece supérfluo.

Por outro lado, há benefícios para aqueles que conseguem entender a importância, os educandos crescem e evoluem com o Projeto de Vida. Para a Entrevistada 01c (2022), essas duas questões estão diretamente ligadas ao interesse do aluno, e não à prática dos professores orientadores. Desse modo, o Entrevistado 02c (2022, p. 165) aponta que:

Fragilidades [...] assim, olha, eu diria que nós devíamos ter uma preparação maior, né e melhor para poder ajudar o nosso aluno com problemas, para saber o que fazer, que atitude tomar, né? [...] hum, benefícios? Todos! Pessoal, profissional, para mim, foi assim: uma realização. Realmente, eu mudei muito como profissional também, mudei muito mesmo.

A fragilidade apontada pelo profissional enfatiza a importância de uma formação adequada para lidar com as demandas emocionais dos alunos. É preciso considerar que não cabe apenas à escola a responsabilidade de oferecer suporte e cuidado aos estudantes, mas sim a toda uma rede de apoio que deve trabalhar em conjunto. Nesse

sentido, a falta de integração entre os serviços públicos pode ser um grande desafio para garantir um atendimento adequado aos alunos que apresentam problemas emocionais. É importante ressaltar que a alta demanda na sociedade pode sobrecarregar a rede de apoio e dificultar o atendimento às necessidades dos alunos. Diante disso, é necessário pensar em estratégias para garantir que os serviços públicos estejam efetivamente presentes nas escolas e possam atender às demandas dos estudantes de forma adequada. Portanto, é fundamental que haja uma integração e uma atuação conjunta entre os serviços de assistência social, saúde e educação para garantir um atendimento efetivo aos alunos que apresentam problemas emocionais. Ao mesmo tempo, é preciso que haja uma maior valorização e investimento na formação dos profissionais da educação para que possam atuar de forma mais qualificada e segura diante dessas demandas.

De acordo com a Entrevistada 03c (2022), o Projeto de Vida é um elemento importante para a formação integral dos estudantes e não apresenta fragilidades na sua concepção ou execução. Acredita que seria benéfico se esse projeto fosse implementado também no ensino fundamental, permitindo que os alunos comecem a refletir desde cedo sobre suas metas e objetivos pessoais e profissionais. A entrevistada considera que, após o período de pandemia, há uma maior necessidade de se trabalhar com projetos que abordem a resiliência, a criatividade e a adaptação às mudanças, temas que podem ser incorporados ao Projeto de Vida. A implementação desse projeto desde o ensino fundamental poderia proporcionar aos estudantes um processo de reflexão mais amplo e consistente, ajudando-os a desenvolver competências socioemocionais importantes para enfrentar desafios futuros.

No que concerne aos benefícios, o docente só vê elogios na proposta desse projeto; e, resalta a abertura para conversar com os alunos sobre temas que, de repente, nas demais aulas não teria. Um dos exemplos dados seria a questão da empatia e a resiliência, trabalhadas aos moldes do que é prescrito/sustentado pelos documentos basilares do EMITI.

Nessa linha de raciocínio pode-se citar o IAS que, ao tratar do foco do PV, principalmente quando alcança o 3.º ano, amplia-se partindo desde “[...] a identificação, a valorização e o fortalecimento dos sonhos pelo jovem, com ênfase especial no mundo do trabalho e nas perspectivas de auto realização” (Caderno 11, 2017, p. 14), as quais exigem certas competências desenvolvidas, a exemplo da autodeterminação e da

resiliência, visto se tratar de um momento de consolidação de projetos para o futuro e iniciação da sua realização.

A Entrevistada 03c (2022), observa que o EMITI possibilitou a realização de projetos e trabalhos maravilhosos sobre os temas abordados no Projeto de Vida. Essa abordagem foi estendida para todo o Ensino Médio, o que é algo ímpar e digno de reconhecimento. No entanto, a entrevistada destaca que muitos outros componentes curriculares não conseguem atingir essa mesma abordagem devido à questão da flexibilidade curricular. Sugere que seria importante haver uma maior flexibilidade também para os demais componentes, a fim de que sejam capazes de implementar projetos e atividades que permitam aos estudantes refletir sobre seus objetivos pessoais e profissionais, bem como sobre seu papel na sociedade. A entrevistada enfatiza que essa é uma necessidade ainda mais presente no contexto pós-pandemia, em que muitos jovens estão lidando com mudanças significativas em suas vidas e precisam de orientação para se adaptar a novas realidades.

O Entrevistado 04c (2022), aponta que os benefícios que o Projeto de Vida traz são: o convívio, a proximidade que contribui para os estudantes que se abrem para essa proposta, o quanto conseguem evoluir e o quanto conseguem se organizar como pessoa, enquanto estudante e, inclusive, no papel de um futuro profissional.

O docente acrescentou, que essa abordagem abre muitas oportunidades “para ele, até pelas parcerias que se faz com pessoas de fora, também é um momento que a gente oportuniza muitos debates como propostas [...] de outras áreas de fora da escola, que vem trazer essas contribuições” (ENTREVISTADO 04c, p. 206).

Como exemplo de fragilidade, o professor teceu uma crítica contundente ao papel do Estado e aos aspectos estruturais do sistema, destacando:

A forma como o nosso sistema educacional propõe as modificações pedagógicas na escola, não prepara o ambiente, não prepara os profissionais, e não dá continuidade. Então, a coisa mais prejudicial que eu vejo, é essa coisa de fazer só experimento, e eu não vejo que foi um experimento mal sucedido, ele foi malsucedido mais por conta da estrutura que o Estado ofereceu, por exemplo, por que que não vingou no sistema? Porque ele foi implantado em algumas escolas só piloto (ENTREVISTADO 04c, p. 206).

Nesse ponto, segundo o Entrevistado 04c (2022), em virtude da falta de melhor política de planejamento educacional e de recursos para que o EMITI tivesse obtido um maior êxito em sua escola e, conseqüentemente, de modo mais amplo no Estado de Santa Catarina.

Diante da fala do entrevistado acima, cabe realmente uma reflexão acerca da sustentação dada pelas políticas públicas para um melhor desenvolvimento do EMITI. De modo geral, infere-se que o PV cumpriu seu papel, pelo menos em parte, visto que, de acordo com o IAS (Caderno 11, 2017, p. 10), o Núcleo Articulador foi arquitetado com o intuito de alavancar um espaço de inovação no currículo baseado em “componentes que possibilitam novas práticas de ensino e de aprendizagem. Práticas capazes de ampliar o diálogo com o jovem estudante, incorporando os seus anseios à vida escolar”, além de promover a aprendizagem significativa, bem como focar em competências importantes para a vida do educando no século XXI.

Com base na análise do Núcleo Articulador, especialmente no que diz respeito ao Projeto de Vida, é possível afirmar que apresentou importantes contribuições no sentido de superar alguns dos desafios que caracterizam o Ensino Médio Brasileiro. Essas contribuições permitiram que os estudantes tivessem acesso a uma formação mais integral, com vistas à sua emancipação como sujeitos capazes de atuar em todas as esferas sociais. Dessa forma, o Núcleo Articulador pode ser considerado um importante instrumento de transformação educacional, pois possibilitou a construção de um currículo mais significativo e relevante para os jovens estudantes.

Quando questionados sobre como foram vistas essas outras possibilidades proporcionadas pelo Projeto de Vida, ou seja, de que forma os professores entenderam esse novo processo, a Entrevistada 01c (2022) admitiu que foi mais difícil no início até compreender essa nova abordagem, tendo em vista que, fora do EMITI e dessa nova abordagem, a aula tradicional previa um certo afastamento na relação professor/aluno. Já no PV, de modo adverso, busca-se justamente essa aproximação entre docente e educando.

Nessa vertente, o Entrevistado 02c (2022, p. 159) salientou que:

[...] pra mim assim, no começo, eu me senti mal, porque era uma coisa que eu estava assim, saindo da minha zona de tranquilidade, aqui da minha zona de conforto, aquilo que eu domino, mas agora o que que eu vou fazer? Como é que eu vou fazer? Que que eu devo trabalhar? Só no começo foi assim, né? A gente fez os cursos todos ali, mas o curso é uma coisa e na realidade é totalmente diferente. Tantas vezes que tu se programava "vou fazer isso", mas aí chegava lá um aluno puxava um tema lá, que que você não estava preparado, mas você tinha que abordar aquele tema, porque veio do aluno, então, a gente tem que trabalhar a dificuldade do aluno, ou que o aluno traz né? E, realmente, no começo foi difícil, mas depois a gente vai pegando o jeito, né.

Para analisar essa questão, é importante considerar o embasamento teórico presente nos documentos que norteiam o EMITI. É válido ressaltar que seguir o currículo prescrito não é sinônimo de seguir a capacitação oferecida. É fundamental, repensar a condução da formação realizada com os docentes, não se limitando apenas à aplicação prática do currículo do EMITI. É preciso refletir sobre a formação docente como um todo, garantindo uma compreensão sólida e crítica das teorias e práticas que embasam a proposta pedagógica do programa, para que, assim, possam ser capazes de adequá-la às especificidades de cada turma e de cada aluno.

Dessa maneira, o desenvolvimento das competências para o século XXI irá articular tanto aspectos cognitivos quanto socioemocionais, frente a condições indissociáveis, como a necessidade de que os estudantes “assumam um papel ativo, como protagonistas” (IAS, Caderno 5, 2017, p. 19). Ao passo que os professores são orientados a estabelecerem – como salientou a Entrevistada 01c (2022) – uma relação de proximidade e de confiança e de abertura para o erro; praticando metodologias como a problematização e a aprendizagem colaborativa, através de situações de aprendizagem complexas e desafiadoras.

Para a Entrevistada 03c (2022), foi muito gratificante trabalhar com as temáticas do PV, na visão dela, poderia ser uma prática não apenas para o EMITI, mas também para o próprio Ensino Fundamental, visto que a mediação conta bastante com a questão da roda de conversa. Então, o maior desafio, para o referido docente, foi a própria organização para atender variadas modalidades de ensino ao mesmo tempo (o EMITI, o Ensino Médio Regular e o Ensino Fundamental).

O Entrevistado 04c (2022, p. 201), destaca que: “tem aquele desafio de você mudar o foco que você trabalha, para algo que estava fora do teu foco, então, por isso, você tem um período para você se apropriar dessa intervenção”; é preciso ter atenção em qual seria a intencionalidade e, por isso, é necessário ter certeza de como mediar as atividades, saindo daquela zona de conforto em que o Ensino Médio regular tinha se instaurado.

Dessa maneira, pode-se dizer que as falas dos docentes coadunam com as orientações oficiais, que preveem,

Que as sequências de atividades sejam estruturadas e tenham intencionalidade e duração adequada para o desenvolvimento de competências [...] Que o currículo e a gestão escolar se consolidam a favor de um projeto de escola e de educação integral voltado para o desenvolvimento de competências (IAS, Caderno 5, 2017, p. 19).

Além do fator 'intencionalidade' destacado pelo Entrevistado 04c (2022), cabe analisar que os Entrevistados 2c e 4c (2022), citaram a questão de 'sair da zona de conforto' inerente às modalidades regulares de ensino e, por esse motivo, parece que, mais uma vez, a problemática não reside na dificuldade de aplicação do que foi prescrito, e sim na sistemática que mistura o EMITI com as outras modalidades regulares de Ensino.

A partir dessa perspectiva, a partir da compreensão do conceito de apropriação de Chartier (2011), aliada à fundamentação analítica entre o currículo prescrito e praticado de Sacristán (2000), torna-se perceptível que a implementação do EMITI na Escola HOMAGO, sobretudo no componente Projeto de Vida, não se tratou apenas de uma mudança de conteúdo ou metodologia, mas sim de uma mudança de paradigma na percepção e prática do ensino. Isso envolveu, entre outros fatores, o desenvolvimento de novas habilidades e competências por parte dos professores, a criação de um ambiente de aprendizagem colaborativo e centrado no aluno e a valorização da interdisciplinaridade.

É fundamental sublinhar a necessidade de uma implementação como o EMITI que seja coerente e integrada às demais modalidades de ensino, pois a falta dessa harmonização ocasionou discrepâncias e dificultou o êxito da proposta na Escola HOMAGO. Para contornar tal cenário, se faz imprescindível um robusto investimento na formação de todos os profissionais envolvidos no processo educacional, desde os gestores até os professores. O objetivo seria fomentar um alinhamento e engajamento na busca por uma educação mais significativa e transformadora, um espaço onde o currículo prescrito possa alinhar-se ao currículo praticado, conforme proposto por Sacristán (2000).

Por fim, vale destacar que a implementação do EMITI na Escola HOMAGO, especialmente por meio do componente Projeto de Vida, se mostrou um processo contínuo e dinâmico. Este requer reflexões constantes e adaptações para satisfazer as demandas e necessidades dos alunos e da sociedade em constante transformação (DELORS, 1998). Esse processo representou um desafio, mas simultaneamente uma oportunidade singular de repensar e reestruturar o processo educacional na Escola, de maneira a promover uma apropriação mais eficaz e significativa (CARVALHO, 2013) da proposta do EMITI.

### 5.3 PROJETO DE INTERVENÇÃO E PROJETO DE PESQUISA

Ao analisar a sistemática do Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa (PIP), observa-se primeiramente o principal objetivo desse recorte do Núcleo Articulador. Nesse sentido, o IAS (Caderno 11, 2017) observa que são necessárias garantias de espaços, no currículo, a fim de que os jovens possam aprender mais a respeito de si mesmos, bem como atuarem na construção de conhecimentos; adotando, então uma atitude de responsabilidade compartilhada e buscando meios para atuar como agentes transformadores da sociedade por meio da resolução de situações reais da escola, assim como de seu entorno.

Ainda nesse contexto, os Projetos de Intervenção idealizam que:

Os alunos aprendem conhecimentos sobre temas que permeiam seus projetos, desenvolvem competências para o século 21 e atitudes consideradas estratégicas para quem vive, convive e trabalha no mundo contemporâneo. Esses aprendizados são conquistados de modo gradual durante os três anos do Ensino Médio (IAS, Caderno 11, 2017, p. 34)

De modo que a primeira pergunta realizada aos docentes foi sobre os objetivos pertinentes ao PIP, bem como as possíveis mudanças observadas durante as três etapas do EMITI, a Entrevistada 01c (2022) elucidou que os temas da pesquisa eram mais voltados para as ciências humanas, mas a intervenção não necessariamente seria. Os temas eram apresentados por área do conhecimento e os educandos os escolhiam, a diferença estava na questão de que a intervenção era na escola primeiramente; na segunda etapa, era na comunidade e, na terceira, era referente ao mercado de trabalho.

Nesse sentido, o Entrevistado 02c (2022) explicou que, de modo geral, o objetivo do PIP era aliar o conhecimento a uma pró-atividade dos estudantes, na qual podiam realizar as propostas, por meio de temas geradores pré-definidos; considerando, obviamente, a realidade dos alunos da escola em si. A diferença é que, no 1.º ano, os educandos aprendem como fazer uma pesquisa; como elaborar, como planejar, como buscar os dados etc. para sua aplicação dentro da escola.

O professor destaca que durante o 2.º ano, os estudantes, deveriam aplicar o projeto dessa pesquisa – juntamente aos dados levantados – na comunidade do entorno da escola. Já, no 3.º ano, o PIP voltava-se para o mercado de trabalho; fundamentando-se, geralmente, nas leis trabalhistas.

Sobre essa questão da prática da pesquisa como mola propulsora da autonomia do educando, como foi visto, a etapa culminante se dá no 3.º ano do Ensino Médio, após terem desenvolvido outros dois projetos de pesquisa no Núcleo Articulador. Nesse período, espera-se que os educandos estejam “preparados para acessar, selecionar e analisar uma diversidade e quantidade maior de referências, construindo conhecimentos com profundidade e autonomia” (IAS, Caderno 5, 2017, p. 117).

A fala do Entrevistado 02c (2022) corrobora o que foi preconizado/prescrito nos documentos oficiais do EMITI; visto que, segundo o IAS (Caderno 11, 2017), diante da proposta de educação integral, o componente Projeto de Pesquisa é espaço privilegiado a fim de promover a autonomia dos educandos diante do conhecimento. Desse modo, é preciso ressaltar certos aspectos que sustentam o trabalho docente no componente “Projeto de Pesquisa”, além de aspectos que precisam ser evitados. Ainda segundo o referido manual:

Ao vivenciar os projetos de pesquisa, os alunos são desafiados a aprender novos conhecimentos, aprimorar habilidades de pesquisa (selecionar, analisar e relacionar fontes, por exemplo) e desenvolverem competências para o século XXI (IAS, Caderno 11, 2017, p. 26).

Diante da resposta da Entrevistada 03c (2022), o desenvolvimento da autonomia também é muito importante e acrescentou que a divisão dos PIP ocorria conforme a etapa; de forma que, no 1.º ano, estudavam como fazer uma pesquisa e aplicá-la no contexto da escola; no 2.º ano, o foco da intervenção da pesquisa era a comunidade escolar e, no 3.º ano, era o mercado de trabalho. Para a docente, o Projeto de Intervenção e Pesquisa foi o fator mais complexo tanto para professores como para os alunos; porém foi algo que se tranquilizou após internalizar os objetivos para essa parcela do Núcleo Articulador. A sistemática de funcionamento era organizada de modo que, no primeiro semestre, abordava-se o projeto de pesquisa e, no segundo, o Projeto de Intervenção e Pesquisa conforme explicou a professora. Assim sendo, de acordo com a referida docente, os temas dos Projetos de Intervenção e de Pesquisa – prescritos nos documentos do IAS – eram trabalhados de uma forma geral e, depois, as turmas que escolhiam determinada temática se dividem por áreas (linguagens, humanas, etc) para a realização das atividades.

Conforme o relato do Entrevistado 04c (2022), o PIP possuía uma abordagem inicial voltada para o ambiente escolar e intervenções na comunidade escolar. Essa abordagem era estabelecida com base em uma lista pré-definida de temas, que os

alunos podiam escolher de acordo com suas preferências e interesses. É importante destacar que a escolha dos temas pelos alunos permitiu uma maior engajamento e motivação no desenvolvimento do projeto, já que estavam trabalhando com um tema de interesse próprio. Além disso, essa abordagem, centrada no ambiente escolar e na comunidade, pode ser considerada como uma importante forma de aproximação e integração entre a escola e o meio social ao seu redor.

Diante das falas dos entrevistados, pode-se inferir que o currículo praticado está em consonância com o que foi prescrito como base, visto que se pretende:

Por meio da realização de projetos de investigação científica, possibilitar que o jovem construa uma postura curiosa, crítica e autônoma em relação ao conhecimento – postura essa que se estende para a vida toda. Colocar o jovem no processo de observar o cotidiano, fazer perguntas, coletar e analisar dados e formular conclusões, possibilitando que ele vivencie, de forma mais contextualizada e ativa, os conhecimentos que circulam na escola e fora dela. Nesse contexto, ensinar aos alunos procedimentos para acessar, tratar, analisar, organizar e relacionar a informação e transformá-la em conhecimento (IAS, caderno 11, 2017, p. 25).

No que concerne às fragilidades e aos benefícios do Projeto de Intervenção e Pesquisa, a Entrevistada 01c (2022) deliberou que um dos grandes problemas do Projeto de Intervenção e Pesquisa era referente às dificuldades se realizar os projetos mediante as limitações financeiras, sendo que cabia a professores e alunos “correr atrás”, o que não deixa de ser algo positivo; porque “enriquece eles (alunos) para ver se percebem que não é fácil você conseguir as coisas na vida e que tudo precisa de um planejamento” (ENTREVISTADA 01c, 2022, p. 153).

Dessa maneira, a professora citada considera que essa questão se encaixa também como um benefício, visto que os educandos aprendem a trabalhar em equipe, respeitar os colegas, a liderar e a serem liderados, por conta de existir uma rotatividade na liderança.

De acordo com o Entrevistado 02c (2022), as fragilidades dos projetos de Intervenção e Pesquisa decorrem da improvisação, da falta de planejamento e da má gestão de recursos. O docente enfatizou que havia uma necessidade urgente de disponibilizar mais e melhores equipamentos para a escola, com foco no aluno, mas lamentou que havia poucos equipamentos disponíveis e que alguns dispositivos audiovisuais, como tablets, tenham chegado apenas no final do EMITI. Essa situação evidencia a falta de planejamento e gestão adequados nas esferas mais altas do projeto, o que prejudica a qualidade do ensino oferecido aos estudantes.

Sobre a escassez de material didático-pedagógico, as orientações provenientes do IAS minimizam o papel do Estado e dão conta de que o professor é responsável por criar uma “sala de aula dinâmica”, mesmo que não conte com equipamentos modernos; enfatizando que a sala de aula pode ser um espaço de personalização do processo ensino-aprendizagem, por meio de um planejamento concreto e “ancorado numa proposta pedagógica clara, explícita e organizada” (IAS, Caderno 5, 2017, p. 39).

Em outras palavras, sustenta-se a possibilidade de favorecer um “ambiente dinâmico e acolhedor, que abriga processos diversificados, com os estudantes agrupados de formas variadas – por exemplo, em semicírculos ou em pequenos times, de acordo com a intenção de cada atividade proposta” (IAS, Caderno 5, 2017, p. 39). Ainda sobre a necessidade de se trabalhar com o apoio de instrumentos didático-pedagógicos direcionados para os audiovisuais, o IAS isenta a responsabilidade do Estado em prover tais ferramentas e salientou que,

[...] cabe à gestão da escola orientar e atender as demandas de professores orientadores e estudantes para viabilizar o projeto, como disponibilizar espaços, equipamentos, recursos e informações solicitadas, além de se colocar disponível para a interlocução sobre as propostas dos alunos e sua implementação no contexto da escola (IAS, Caderno 5, 2017, p. 82).

O Entrevistado 02c (2022) destacou que as mudanças alcançadas com a implantação do Projeto de Intervenção e Pesquisa foram significativas e impactantes, principalmente no que se refere à atitude dos alunos em relação ao ambiente escolar. Explicou que, a partir das atividades desenvolvidas no âmbito do projeto, os alunos se tornaram mais engajados e comprometidos com a escola, como pode ser exemplificado pela construção da horta escolar e pela responsabilidade atribuída a outro grupo que cuidava da parte esportiva e de recreação. Essas ações não só contribuíram para o desenvolvimento de habilidades práticas e socioemocionais, mas também para a promoção da consciência ecológica e do senso de preservação da escola como um espaço coletivo importante para a comunidade. Diante disso, é possível perceber que o projeto de Intervenção e Pesquisa teve um impacto positivo na formação dos alunos, contribuindo para uma educação mais completa e cidadã.

A Entrevistada 03c (2022) considera como fragilidade pelo fato de que os estudantes começam muito tarde a realizarem pesquisas de forma geral. Para a docente, seria muito bom uma proposta de capacitação já no Ensino Fundamental, gerando assim, a cultura e o hábito de pesquisar; com isso, ao chegarem na fase

Ensino Médio, iriam dominar com maior facilidade e maturidade este processo, ou seja, seria algo já apropriado pelos estudantes. Segundo a professora em questão:

Essa maturidade só vai acontecer lá no final do 2.º ano, no início do 3.º. Eles (alunos) acabam perdendo muito nesse período. Então, acho que a fragilidade seria essa. É um aspecto que abrange tanto conhecimento, eles passam a ver coisas de uma forma diferente, né?! E eles quebram aquela ideia de que pesquisa tem que ser só com leitura. A pesquisa vai muito além da leitura. Isso é importante, eles conseguem vislumbrar isso com o projeto de pesquisa (ENTREVISTADA 03c, 2022, p. 184).

A fragilidade apontada pela Entrevistada 03c em relação à falta de hábito de fomentar a pesquisa nas escolas é um problema recorrente na educação. A falta de incentivo à pesquisa nas escolas pode ser reflexo de uma apropriação da cultura escolar que valoriza mais a reprodução do conhecimento do que a construção do mesmo. Isso faz com que os alunos sejam incentivados a decorar informações, em vez de desenvolver habilidades de análise crítica, síntese e produção de conhecimento. Com a implementação de projetos de pesquisa desde o Ensino Fundamental, os alunos teriam mais tempo e oportunidade de desenvolver essas habilidades, tornando-se mais autônomos e críticos em relação ao conhecimento. No entanto, sem o devido incentivo e investimento na formação dos professores, fica ainda mais difícil a realização do praticado conforme o prescrito, ou seja, colocar em prática aquilo que está previsto nos planos de ensino e nas diretrizes educacionais.

O Entrevistado 04c (2022), destaca que o PIP tinha muitos benefícios e, para ele, assim como dito pelo seu colega anterior, seria excelente se essa abordagem começasse desde os pequenos, porque, assim, cria-se uma cultura; logo o educando tem a possibilidade de ir evoluindo gradativamente e, quando chegasse no Ensino Médio, estaria discutindo coisas muito mais avançadas para a capacidade intelectual que o estudante do Ensino Médio tem.

Como fragilidade citou justamente o fato de que três anos são poucos para criar mudanças efetivas, exceto para aqueles educandos mais predispostos, que se propõem a fazer essa transformação acontecer nesse curto espaço temporal; além da realidade de que há alunos que são mais resistentes, mais difíceis de se conseguir modificar um modo de pensar ou a forma de ver as coisas

Sobre a necessidade de mediação docente para que os alunos possam alcançar um crescimento considerável junto ao PIP no EMITI, o IAS sustenta a importância do papel do professor nesse campo, auxiliando a decidir o que realmente será feito;

retomando, inclusive, a relevância das ações anteriores – durante as primeiras etapas do PIP – a fim de qualificar suas escolhas. Dito de outra forma, é papel do professor incentivar os educandos a fazerem a escolha a partir de conhecimentos e de competências abordadas “ao longo do processo como a inovação, a conexão entre ideias, o raciocínio lógico, a compreensão e análise, a argumentação, o uso da linguagem, a valorização das diferenças, dentre outras” (IAS, Caderno 5, 2017, p. 95).

A partir das informações dos entrevistados e dos referenciais de responsabilidade do IAS, é possível perceber que a parceria entre professores e alunos é um elemento fundamental para a melhoria da qualidade da educação no nível médio. Essa parceria se estabelece na medida em que os alunos são incentivados a participar ativamente do processo de ensino e aprendizagem, sendo encorajados a desenvolver habilidades como a pesquisa, a reflexão crítica e a criatividade. Além disso, a parceria entre professores e alunos também envolve o estabelecimento de uma comunicação efetiva, na qual os alunos se sintam acolhidos e respeitados como sujeitos ativos do processo educacional. Nesse sentido, é importante que os professores criem um ambiente favorável à expressão livre das ideias e opiniões dos alunos, permitindo que estes se sintam motivados e engajados com o processo de aprendizagem. Com essa parceria estabelecida, é possível alcançar níveis consideráveis de crescimento na educação de nível médio, que se refletem tanto no desempenho dos alunos quanto na formação de cidadãos críticos e engajados com a sociedade em que vivem. Assim, é essencial que as instituições de ensino, os professores e os alunos trabalhem juntos para fortalecer essa parceria e alcançar os objetivos propostos para uma educação de qualidade.

Ao ser perguntado sobre algum projeto de intervenção ou de pesquisa que tenha chamado a atenção pela inovação e criatividade por parte dos alunos no contexto interno do ambiente escolar, a Entrevistada 01c (2022) lembrou de um projeto de intervenção do 1.º ano – trabalhado em conjunto com a professora de português – que foi muito rico, pois poderiam misturar as áreas do conhecimento para as intervenções. Nesse projeto, “[...] eles (os alunos) fizeram a reforma da sala de dança” e pintaram desenhos dentro da temática em questão, destacando a criatividade deles e a dedicação deles em fazer” (ENTREVISTADA 01c, 2022, p. 152).

A partir do relato da Entrevistada 01c (2022) sobre o projeto de intervenção realizado pelos alunos na sala de dança da escola, é possível problematizar a importância da participação e do protagonismo dos estudantes no processo de

aprendizagem. A professora destaca a criatividade e dedicação dos alunos na realização da atividade, o que demonstra que eles se sentiram parte do processo e responsáveis pelo cuidado com a escola. Isso ressalta a importância de se ouvir os estudantes e de envolvê-los nas decisões e ações da escola, pois isso muda as relações e promove um sentimento de pertencimento e de responsabilidade pelo espaço em que passam boa parte do dia. Portanto, é fundamental que a escola promova espaços de participação e de diálogo entre estudantes e professores para que eles se sintam valorizados e engajados no processo educativo.

Considerando a perspectiva da interdisciplinaridade presente no EMITI, a Entrevistada 01c (2022) destacou a realização de Projetos de Intervenção Pedagógica (PIP's) que envolvem a colaboração entre diferentes componentes curriculares e atividades que extrapolam os muros escolares. Como exemplo, ela mencionou uma atividade realizada pelo 2.º ano, na qual os alunos desenvolveram um projeto com a finalidade de orientar a população sobre a preservação do meio ambiente, por meio da fixação de placas de conscientização no entorno da unidade escolar. A iniciativa, além de envolver aspectos interdisciplinares, também demonstra um caráter de ação social e de engajamento dos alunos com a comunidade.

O Entrevistado 02c (2022) enfatizou que, conforme o aluno tinha que desenvolver situações-problemas e propor melhoramentos, todos os PIP foram importantes, mas ressaltou o projeto que consistiu em criar uma sala de convivência; atuando desde a reforma – trocando o piso anterior por um novo – até a compra da tinta e a própria ação de pintura.

O referido entrevistado lembrou ainda, de outro PIP (este de responsabilidade do 3.º ano), que consistiu em buscar os alunos que já tinham se formado na escola e fazer um reencontro desses ex-alunos. Sobre esse projeto, o objetivo era o de arrecadar fundos para melhorias na escola; pois havia uma sala para terminar, um aparelho de TV para adquirir e a biblioteca para ser reformulada, sendo que tudo isso foi realizado por meio do Projeto de Intervenção. Sobre esse PIP, o professor comentou:

Foi num sábado, e nós trabalhamos naquele sábado de manhã até à noite, né?! Exaustivamente. Aí tinha campeonato de futebol, daí os alunos, os ex-alunos montaram times e jogavam. Aí tinha pastelada, tinha refrigerante, cachorro-quente. Daí tinha todo aquele trabalho, e eram os alunos que faziam esse trabalho, entendeu? Eles comandavam, não eram os professores, não

era o PPP, nada, eram só os alunos do projeto mesmo que se envolviam (ENTREVISTADO 02c, 2022, p.164-165).

A Entrevistada 03c (2022) também citou um projeto de revitalização da biblioteca escolar e a criação de uma sala de convivência, a exemplo do que foi citado por ambos os professores acima; o que sugere uma forte inclinação para temáticas que valorizem os diferentes espaços escolares de convivência. Outro PIP citado pelo docente – provavelmente o mesmo projeto citado pela Entrevistada 01c (2022) – na qual foi realizada uma apresentação de teatro, na qual se ressalta a importância do cuidado para com o meio ambiente, combinada com a construção e instalação de placas de conscientização.

Essa preocupação com a reforma e revitalização de espaços educacionais pode estar relacionada à percepção dos docentes sobre a importância do ambiente físico na aprendizagem, como a reforma e revitalização de bibliotecas, salas de convivência, salas de dança, entre outros espaços. Afinal, um ambiente adequado e bem equipado pode estimular a criatividade e a motivação dos alunos, além de oferecer mais possibilidades de atividades práticas e interativas. Destaque inclusive para os documentos do IAS ao reforçar que: “[...] os esforços para a diversificação de espaços e recursos didáticos e tecnológicos devem ser articulados para que os alunos se sintam motivados, responsáveis, curiosos e engajados” (IAS, Caderno 5, 2017, p. 39).

Os esforços para diversificar e aprimorar os espaços e recursos didáticos e tecnológicos são essenciais para cultivar um ambiente de aprendizagem que motive os estudantes, despertando sua responsabilidade, curiosidade e engajamento. No entanto, na prática, a responsabilidade pela reforma e revitalização desses espaços não deve recair sobre os estudantes e professores. A implementação de tais projetos exige conhecimento técnico especializado em engenharia e arquitetura, para garantir a segurança, funcionalidade e conformidade com as normas de construção e acessibilidade. Essas reformas podem envolver investimentos financeiros significativos, geralmente além do alcance dos alunos.

Em última análise, a responsabilidade pela estrutura física das escolas e pela qualidade da educação que é oferecida nelas é do Estado, financiado por recursos públicos. Assim, é imperativo que o governo desempenhe seu papel garantindo que as escolas forneçam um ambiente de aprendizagem adequado e seguro, por meio de investimentos adequados em sua construção e manutenção. Nesse contexto, os estudantes podem se envolver em projetos que visam melhorar o ambiente de

aprendizagem, sem a necessidade de assumir responsabilidades que cabem ao Estado.

A diversificação de espaços e recursos na educação é uma necessidade cada vez mais urgente na sociedade atual, em que os estudantes são constantemente desafiados a desenvolver habilidades e competências para enfrentar os problemas complexos do mundo contemporâneo. Nesse sentido, a recomendação do IAS para a diversificação dos espaços escolares não deve ser vista como uma imposição ou intervenção externa, mas sim como uma oportunidade para as escolas e seus gestores repensarem o ambiente educativo e criarem condições para que os alunos possam experimentar, explorar e aprender de maneira mais autônoma e criativa. A ampliação dos recursos didáticos, como tecnologias digitais, materiais manipulativos e jogos educativos, também é fundamental para que os alunos possam desenvolver habilidades como a resolução de problemas, a comunicação e a colaboração, que são essenciais para a vida em sociedade. Assim, ao adotar essa perspectiva, as escolas e seus gestores estarão contribuindo para formação de alunos mais críticos, criativos e preparados para os desafios do mundo atual.

A análise das práticas pedagógicas adotadas na Escola HOMAGO, alinhadas ao currículo prescrito pelo EMITI, evidencia um compromisso significativo com a promoção de uma educação mais criativa, inovadora e engajadora. Essa orientação pedagógica se manifesta claramente na implementação de projetos de intervenção e pesquisa - os chamados PIP's - abordando uma diversidade de temas como meio ambiente, saúde, cultura e tecnologia.

De acordo com Sacristán (2000), o currículo não é apenas o que está prescrito nos documentos oficiais, mas também é constituído pelo que é realmente praticado nas salas de aula. Os PIP's, como descrito nos cadernos do IAS, transcendem o papel de uma simples atividade extracurricular e tornam-se um veículo para o desenvolvimento integral dos alunos, um claro exemplo de apropriação ativa do currículo, conforme Chartier (1992) propõe. A ênfase no engajamento dos alunos com problemas reais, unindo o conhecimento escolar a suas experiências e contexto vivencial, é um reflexo da intersecção entre o currículo prescrito pelo EMITI e o currículo efetivamente praticado na Escola HOMAGO.

A correlação entre as respostas dos professores entrevistados da Escola HOMAGO e a proposta do EMITI apontam a necessidade de um alinhamento aparente entre o currículo prescrito e o praticado, haja vista que os desafios apareceram e

continuam na necessidade de serem superados. É fundamental que os esforços sejam feitos para superar tais obstáculos e garantir a implementação eficaz das práticas pedagógicas que visam promover a aprendizagem significativa e a formação integral dos alunos.

#### 5.4 ESTUDOS ORIENTADOS

No que concerne aos Estudos Orientados (EO), conforme delineado no Caderno 11 do IAS (2017), a ênfase reside na promoção de uma proposta inovadora na perspectiva de aprendizagem entre os jovens estudantes. Esse componente curricular desafia os estudantes a se tornarem corresponsáveis por sua própria trajetória educacional, incentivando-os a assumir o papel de agentes ativos em seu processo de aprendizagem. O objetivo é instigar os alunos a não apenas produzir, mas também se apropriar dos conteúdos de maneira crítica, favorecendo uma compreensão mais aprofundada de como as atividades escolares podem ser estruturadas e interligadas, proporcionando uma experiência educacional mais coesa e integrada. Nesse sentido, a função do EO seria:

[...] proporcionar um espaço curricular inovador a fim de que os alunos possam se apropriar de procedimentos que potencializam e auxiliem no seu aprendizado, bem como para vivenciar momentos de estudo individuais e coletivos e realizar trabalhos e tarefas escolares desafiadores, sempre ligados às Áreas de Conhecimento ou a temáticas socioculturais (IAS, Caderno 11, 2017, p. 25).

Considerando o aspecto organizacional, pode-se aludir a fala da Entrevistada 01c (2022) sobre os objetivos inerentes aos EO, visto que a docente respondeu que, nos EO's, pode-se ver a evolução dos educandos, que geralmente começam um tanto deslocados no 1.º ano em face de certa desorganização que eles apresentam, querendo, inclusive, usar o horário das aulas de EO para a realização de atividades de outros componentes curriculares. Tal realidade é algo que foi mudando no decorrer das etapas e, quando alcançaram o 3.º ano, estavam bem mais preparados para atender as expectativas.

Nesse mesmo foco, o Entrevistado 02c (2022) destaca que, por vezes, o tempo dos Estudos Orientados era para o aluno se organizar – inclusive para a resolução das

atividades – na prática de seu estudo nos diferentes componentes curriculares. Além disso, havia atividades que eram voltadas à orientação de como se deve estudar.

A Entrevistada 03c (2022) apresentou uma visão mais detalhada sobre os objetivos dos EO, destacando que esse momento é reservado para que os alunos possam realizar as atividades e projetos que foram propostos pelos demais componentes curriculares, como pesquisas, trabalhos e outras demandas. Salientou que durante os EO há uma dinâmica colaborativa entre os professores e os alunos, criando um ambiente propício para a aprendizagem, a troca de ideias e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. Dessa forma, os EO se mostram como uma estratégia eficiente para a integração curricular e para a promoção de uma educação mais dinâmica e conectada com as necessidades dos alunos. A Entrevistada 03c (2022) acrescentou que:

[...] a gente se passava, tirava as dúvidas, se os alunos precisavam de material a gente também disponibiliza o material, se de repente era uma produção de texto de português, eu trabalho muito produção de texto com eles, e eles deixaram para fazer naquela aula e EO, então eu podia sentar com os alunos, dar esse suporte para eles [...] aconteceu também de repente eles estarem com dúvidas em algum trabalho, e o professor está na escola, mas não estava na sala naquele momento, então nós íamos em busca do professor (ENTREVISTADA 03c, 2022, p.171).

As aulas de EO eram um momento em que os professores tinham de estar atentos, porque os alunos dispersaram e queriam ficar sem fazer nada. Somente com o passar do tempo, eles realmente entenderam que precisavam aproveitar aquele momento para realizar as tarefas de sua responsabilidade e não precisar levar aquela carga de trabalhos para casa.

No que se refere à percepção dos alunos sobre o componente EO como um momento de descanso, é importante destacar que este possui objetivos e expectativas de aprendizagem bem definidos, com atividades estruturadas. Sendo assim, é essencial que o trabalho desenvolvido neste componente seja orientado por um professor, e não se constitua em um momento em que os alunos possam decidir o que fazer sem uma intenção clara. Além disso, é crucial ressaltar que a participação dos alunos na definição de prioridades e na construção e realização de seus Planos de Estudos não deve ser confundida com um momento de 'vale tudo' ou entendida como um momento em que cada um deve se virar sozinho. É fundamental que haja um direcionamento e um acompanhamento por parte do professor, a fim de garantir que

os objetivos e expectativas de aprendizagem sejam alcançados (IAS, Caderno 11, 2017).

A Entrevistada 03c (2022) relatou que, no EMITI, não havia uma diferenciação clara entre os três anos do programa em termos de enfoque pedagógico. As atividades eram norteadas pelas apostilas do EMITI, que apresentavam conteúdos e objetivos a serem alcançados pelos alunos ao longo dos três anos. Essa abordagem pedagógica foi concebida para incentivar a autonomia dos alunos na realização das atividades, sem a necessidade de um monitoramento constante por parte do professor.

Importa trazer uma sustentação que coadune com a fala dos professores sobre a ausência de uma diferenciação mais específica nos EO considerando os três anos de estudo do EMITI. Desse modo, sobre essa sistemática o IAS orienta que os educandos se organizem “[...] nas mesmas turmas das aulas dos componentes das Áreas de Conhecimento e tenham orientação de pelo menos um professor” (IAS, Caderno 11, 2017, p. 50).

Desse modo, os alunos participam de atividades propostas nas apostilas de apoio para alunos, seguindo orientações específicas nas OPA's de EO de cada semestre. Assim, durante os três anos do EMITI, as demais aulas do componente são conduzidas de forma que os alunos vivenciem períodos de estudo individuais e coletivos, por meio da realização de trabalhos que complementam as ações iniciadas em sala de aula.

O Entrevistado 04c (2022), corrobora a fala dos demais, de modo que o objetivo dos Estudos Orientados não era distinto para os três anos do EMITI; antes disso, eram um momento que os alunos tinham, de forma orientada, para que desenvolvessem a habilidade de fazer um estudo com a organização e iniciativa própria deles, sob orientação de um ou mais professores acompanhando-os.

Nesses momentos, o objetivo era que eles “tivessem um tempo disponível em sala de aula, para que eles desenvolvessem atividades da caminhada pedagógica deles, tanto para fazer estudos complementares como para avançar um estudo específico que eles quisessem fazer, ou mesmo então realizar atividades” (ENTREVISTADO 04c, 2022, p. 188). É importante ressaltar que esse tipo de atividade complementar pode contribuir para uma maior autonomia e responsabilidade dos estudantes em relação ao próprio processo de aprendizagem. Ao serem encorajados a buscar novos conhecimentos, eles são incentivados a serem mais autônomos e a assumirem o papel de protagonistas de sua própria educação. Outro ponto importante

é que a realização dessas atividades complementares pode contribuir para uma aprendizagem mais significativa, uma vez que os estudantes têm a oportunidade de aplicar os conteúdos aprendidos em situações reais e concretas, tornando o aprendizado mais prático e contextualizado. Dessa forma, a sala de aula se torna um espaço mais dinâmico e participativo, em que o professor atua como facilitador do processo de aprendizagem e os alunos são protagonistas de sua própria formação.

Mais especificamente, o entrevistado 04c (2022, p. 188) explicou que:

Normalmente, era o que mais acontecia: eles tinham atividades para fazer, eles não ficavam trabalhando em separado, só, às vezes, um aluno "ah, hoje eu vou fazer o meu trabalho, porque os outros estão estudando tal assunto, mas eu não preciso, eu vou fazer a minha atividade". Então, era bem um período que eles tinham livre na forma de como eles queriam estudar. E aí, obviamente, você vai ter os alunos que eram mais empenhados, outros menos, outros que a gente tinha que estar o tempo inteiro fazendo aquele acompanhamento, aquele suporte para que ele realmente usasse o tempo para trabalhar, obviamente produzia alguns muito bem e outros não tanto, outros pouco quase nada, então era muito variado. Mesmo você estando ali fazendo acompanhamento, o estudante estava ali às vezes com o material, mas não estava produzindo o que devia e o que era necessário.

Dito de outra forma, para o referido docente, pode-se observar que os EO perfazem uma possibilidade para que os estudantes se aprofundem em seus estudos, tirando suas dúvidas; pois sempre havia professores de áreas diferentes presentes para realizar a orientação. O Entrevistado 04c (2022) salientou que o objetivo desse tempo era desonerar o período de casa, já que eles ficavam em tempo integral na escola.

Analisando a fala dos docentes entrevistados, infere-se que as atividades inerentes aos EO – sugeridas nas apostilas do EMITI – eram tarefas voltadas para a questão da leitura, da interpretação e da produção de textos, muitas vezes voltadas inclusive para o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Então, de modo geral, compunha um momento para os educandos se aprofundarem e desenvolverem com mais conhecimento todos os componentes curriculares e, no 3.º ano, que era um pouco mais focado para a questão do ENEM.

Ao analisar o currículo praticado na escola, verificou-se que está em conformidade com o prescrito nos manuais do IAS. Os Estudos Orientados são um componente do Núcleo Articulador, que colabora para a organização dos alunos nos componentes das Áreas de Conhecimento. Nesse sentido, os EO proporcionam aos alunos tempo e orientação para realizar atividades de estudo, bem como tarefas

individuais e coletivas sugeridas pelos professores em diferentes componentes curriculares (IAS, Caderno 11).

É importante destacar que os EO são uma oportunidade valiosa para que os alunos possam colocar em prática os conhecimentos adquiridos ao longo do processo educativo. Além disso, é um momento em que os estudantes têm a chance de desenvolver habilidades importantes, como a capacidade de organização, autonomia e responsabilidade, bem como de aprendizado colaborativo.

Por meio dos EO, os alunos têm a oportunidade de aprender a gerenciar seu tempo e a desenvolver estratégias de estudo mais eficientes, o que pode contribuir significativamente para o seu desempenho acadêmico. E como os professores estão presentes durante esse período, os alunos também podem contar com o suporte e orientação necessários para esclarecer dúvidas e aprofundar os seus conhecimentos.

Dessa forma, os EO se tornam uma oportunidade de aprendizado importante, em que os alunos podem explorar diferentes recursos e estratégias de estudo, de acordo com as suas necessidades individuais. Ao mesmo tempo, os professores têm a oportunidade de acompanhar de perto o desenvolvimento de cada estudante e fornecer um *feedback* mais personalizado sobre o seu desempenho. Nesse sentido, a prática dos professores está em conformidade com o que foi proposto.

A Entrevistada 01c (2022) destacou que, apesar dos benefícios do Estudos Orientados, como a autonomia dos alunos e a possibilidade de desenvolver habilidades de estudo, o componente apresenta fragilidades. Uma delas é a falta de um professor específico para mediar as atividades propostas. De acordo com a entrevistada, essa fragilidade se manifesta na dificuldade dos alunos em entender que, durante o EO, eles devem se responsabilizar por realizar as atividades propostas nas apostilas e combinadas com o professor, incluindo a prática de redação orientada para o 3.º ano.

A ausência de um professor específico pode dificultar o desempenho dos alunos em atividades que exigem conhecimentos específicos, como uma lista de exercícios de Física. Sem a orientação de um professor especializado na área, os alunos podem ter dificuldades em compreender os conceitos e resolver os problemas propostos. Portanto, é importante considerar a necessidade de uma equipe docente qualificada e multidisciplinar para mediar os Estudos Orientados, garantindo que os alunos recebam o suporte necessário para alcançar seus objetivos educacionais.

O professor polivalente é aquele que precisa lecionar diversas disciplinas diferentes em um mesmo período de aula. Essa é uma realidade muito comum em

escolas de ensino fundamental e médio, especialmente em regiões onde há escassez de profissionais capacitados ou onde as escolas têm poucos recursos para contratar mais professores. No contexto dos Estudos Orientados, a fragilidade apontada pela Entrevistada 01c (2022) em relação ao professor polivalente é que, sem um docente específico para mediar as atividades, os alunos podem ter dificuldades em compreender as tarefas propostas, especialmente em áreas onde o professor não é especializado. Isso pode prejudicar o desempenho dos alunos e a efetividade do componente curricular. A sobrecarga de trabalho para o professor polivalente pode impactar negativamente na qualidade do ensino, uma vez que o docente precisa se dedicar a diversas disciplinas diferentes, muitas vezes sem a formação específica necessária para cada uma delas. Isso pode gerar um acúmulo de tarefas e uma demanda excessiva de tempo e energia para o professor, que pode acabar não conseguindo se dedicar plenamente a nenhuma das disciplinas. Com isso, os alunos podem receber um ensino de menor qualidade e ter seu desempenho prejudicado, o que pode afetar seu futuro acadêmico e profissional.

De acordo com o Entrevistado 02c (2022), a maior fragilidade que percebeu está na própria forma de se organizar, porque o aluno, muitas vezes, não fazia o que era para fazer naquele momento. Além disso, elencou, também, a falta de professores suficientes para orientar os variados grupos formados pela turma e que não era raro um único professor cuidar de todos os grupos da turma, o que faz com que os alunos se dispersem muito rapidamente. Uma outra situação ainda recorrente – ao que parece também ligada às políticas públicas para o desenvolvimento do EMITI – reside na realidade de haver professores que atendiam outras modalidades, como no caso do Ensino Médio Regular.

A partir da fala do professor, é possível inferir que havia um conflito de horários entre as atividades dos docentes nos EO e em outras salas com os demais alunos, o que demonstra uma deficiência na organização da escola em relação à distribuição de espaço e tempo. Essa situação pode gerar uma questão logística complicada de resolver, uma vez que os professores precisam estar em dois lugares ao mesmo tempo, o que pode comprometer a qualidade do ensino oferecido. É importante ressaltar que, para implementar com efetividade os Estudos Orientados, a infraestrutura da escola precisa ser repensada e adequada às mudanças propostas, a fim de garantir um ambiente propício para o desenvolvimento das atividades. No entanto, aponta-se que a disponibilidade exclusiva dos docentes para o EMITI poderia resolver essa questão,

ao permitir que eles se dedicassem integralmente aos objetivos do programa, evitando conflitos de horários. Além disso, é importante considerar estratégias de planejamento e organização para otimizar o tempo e recursos disponíveis, garantindo que todos os alunos sejam atendidos de forma adequada.

A implementação de políticas efetivas é um fator determinante para o sucesso do EMITI e, por consequência, dos EO. Como mencionado anteriormente, algumas das fragilidades observadas no programa estão relacionadas a essa falta de planejamento e estruturação adequados, por isso é preciso que haja uma gestão responsável e comprometida em fornecer recursos, equipamentos e formação adequada aos docentes, além de garantir a alocação adequada de recursos humanos.

Nesse sentido, destaca-se que a responsabilidade não deve ser atribuída apenas ao gestor da escola, mas também a outras esferas do poder público, como as secretarias de educação e o Ministério da Educação, que devem prover os recursos necessários para a implementação do programa e garantir a formação adequada dos profissionais envolvidos. Sabe-se que, a proposta do EMITI estabeleceu uma parceria entre o IAS, órgãos nacionais e secretarias estaduais de educação, e a maior carga de responsabilidade está nos mantenedores do projeto e não diretamente no gestor escolar, que é, de fato, é quem precisa gerenciar tudo isso, mas não resolver todas as demandas que competem ao próprio sistema de ensino.

É fundamental que haja um planejamento efetivo, envolvendo a participação de todos os atores envolvidos no processo, para que sejam identificados e sanados possíveis obstáculos que possam comprometer a execução do programa. A falta de uma política de implantação mais assertiva pode gerar prejuízos para a qualidade do ensino e para o aprendizado dos alunos. Portanto, é necessário um esforço conjunto de todas as partes interessadas para que o EMITI alcance seu potencial máximo e atenda às expectativas dos envolvidos.

Em face dos benefícios, o Entrevistado 02c (2022, p. 167-168):

O benefício maior eu acho que foi o aprendizado mesmo, né?! Que os nossos alunos saíram com... nós temos hoje contato com os alunos que escolheram "vou fazer biomedicina" e estão felizes da vida fazendo biomedicina. Tem vários alunos que a gente tem contato, que eles estão realmente dedicados, né?! Eles sabiam o que eles queriam antes mesmo de começar a se aventurar no vestibular. Ele já predefine, né?! Não é que vou dizer que ele não irá se arrepender, ou vai mudar de profissão depois. Isso aí é de cada um, mas ele já tinha mais ou menos um caminho de o que ele queria fazer profissionalmente.

Em se tratando dos pontos positivos, verifica-se a importância dos EO e do próprio EMITI para o desenvolvimento e emancipação dos educandos para seu futuro após a escola. Atuando beneficentemente para a escolha de profissões e dos cursos técnicos e/ou superiores em que eles se encaixaram.

A fim de correlacionar o currículo praticado e o prescrito, pode-se citar que isso se dá, contemplando que os procedimentos e estratégias de busca e pesquisa fortalecem a “relação dos estudantes com o aprendizado, ampliando seu repertório de recursos e ajudando-os a conhecer mais e melhor, em um processo que potencializa a autonomia diante do conhecimento” (IAS, Caderno 11, 2017, p. 45).

Corroborando com o Entrevistado 02c (2022) e com as orientações do IAS, a Entrevistada 03c (2022) salientou, como benefício, o pressuposto de trabalhar no educando essa questão de ele ser autônomo, comprometido e responsável. Cabe mencionar que, segundo o docente, os EO trabalham habilidades que levam ao sendo de responsabilidade, de criatividade e de cooperativismo.

Com relação às fragilidades, o entrevistado citou justamente essa questão – mais recorrente nas etapas iniciais do EMITI – da necessidade de os professores terem que estar o tempo todo “fazendo a cobrança, para focarem, entenderem o que é o EO, que não é o momento de bate-papo e conversa, mas que é um momento de focar nos estudos e fazer as atividades” (ENTREVISTADA 03c, 2022, p. 185).

Um dos benefícios citados pelo Entrevistado 04c (2022) vai ao encontro da flexibilidade de poder modificar o roteiro conforme a necessidade, principalmente no 2.º e no 3.º ano, tal flexibilidade é considerada nos documentos como um grande valor. A concepção do Núcleo Articulador levou em consideração a coexistência de diferentes modelos de escola, matrizes curriculares e contextos socioeconômicos, o que exige uma abertura às inovações e uma conexão com as questões juvenis e contemporâneas. Da mesma forma, o Entrevistado 04c (2022) enfatiza a importância da flexibilidade para permitir que os estudantes tenham tempo disponível em sala de aula para desenvolver atividades que sejam relevantes para sua caminhada pedagógica, seja por meio de estudos complementares ou para avançar em um estudo específico de seu interesse. A flexibilidade, portanto, é uma característica fundamental tanto para o Núcleo Articulador quanto para o desenvolvimento pedagógico dos estudantes.

Em consideração ao componente dos Estudos Orientados na proposta do EMITI, implantado na Escola HOMAGO, destaca-se a importância do diálogo entre o prescrito

e o praticado, tendo em vista que, mesmo com as narrativas dos professores alinhadas com a proposta curricular delineado pelo IAS, faz-se necessário reflexões. A autonomia e flexibilidade das atividades prescritas pode ser interpretada como um incentivo à autonomia dos alunos, de outra parte, destaca-se também como uma falta de direcionamento e clareza na condução do processo educativo, ou seja, com o que foi praticado.

É fundamental questionar se o foco exclusivo dado pelos docentes da Escola HOMAGO na inserção no mercado de trabalho não restringiu a perspectiva de futuro dos alunos, deixando de estimular o desenvolvimento de habilidades essenciais para uma formação integral. Destaca-se que a formação integral dos estudantes não deve se limitar ao aspecto direcionado ao mercado de trabalho, mas, deve fomentar a apropriação (CARVALHO, 2013) crítica do conhecimento, a fim de desenvolver habilidades e competências mais amplas. Em vista disso, a condução do processo pedagógico no EMITI, precisa ser constantemente avaliada e revista, conforme destacado pelos professores do HOMAGO nos momentos de planejamento, a fim de garantir um ensino de qualidade que prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas que também valorize a formação completa do indivíduo.

A proposta do EMITI, em teoria, apresentou-se como uma possibilidade de renovação do modelo tradicional de ensino, trazendo consigo a perspectiva de uma formação integral e personalizada. No entanto, é preciso avaliar se esses objetivos foram efetivamente alcançados na prática, pois como analisou-se nas entrevistas muitas vezes essa definição não era completamente compreendida por todos.

Além disso, é fundamental que haja uma reflexão constante sobre como a proposta é conduzida (principalmente nos momentos de planejamentos por área), a fim de que se possa identificar e corrigir eventuais falhas e desvios. Por exemplo, pode ser que, na prática, alguns alunos tenham sido deixados de lado ou que determinadas competências socioemocionais não foram devidamente trabalhadas.

Dessa forma, a proposta do EMITI na Escola HOMAGO deveria ter sido constantemente avaliada e aprimorada, a fim de garantir uma contribuição efetiva para o desenvolvimento integral e personalizado dos alunos. Isso demanda um compromisso por parte das instituições de ensino e dos profissionais envolvidos, bem como uma cultura de avaliação e aprimoramento contínuo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse tópico é o mais desafiador, pois tem como objetivo sistematizar, as conclusões das análises, ao longo desses anos de pesquisa. Todas as fontes documentais consultadas, os professores entrevistados e a própria execução do EMITI, se inserem no tempo presente, e são passíveis das mais diversas problematizações investigativas. Nesse sentido, aqui apresenta-se as 'apropriações' de um pesquisador que optou por caminhos metodológicos e teóricos para investigar o objeto de estudo, ou seja, examinar as tensões, fragilidades e benefícios do Núcleo Articulador do EMITI, relacionando a apropriação do currículo prescrito e currículo praticado por professores das escolas em Jaraguá do Sul e Joinville (2017-2020).

Com o objetivo traçado, elegeu-se o conceito de apropriação apoiado na história de usos e interpretações, fundamentado no conceito de Chartier (1990, 1992, 1996, 2011). Esta categoria, enquanto ferramenta de análise, permite investigar como os professores utilizaram, interpretaram ou se apropriaram de maneira única e criativa dos objetos culturais, chamado currículo prescrito (OPA's) a partir dos conceitos, ideais e recursos disponíveis em seu repertório, para então implementar a proposta do EMITI na prática. Seguindo o entendimento de Chartier (1990, 1992, 1996, 2011), reconhece-se que as percepções sociais não podem ser consideradas discursos neutros, pois estão sempre inseridas em um campo de disputas. Deste modo, é fundamental reconhecer que o EMITI provocou transformações inovadoras nas escolas, encorajando a prática docente a adotar uma perspectiva coletiva e colaborativa. Essa postura, peculiar da proposta, detém um potencial para reconfigurar a dinâmica habitual do modelo tradicional da sala de aula, fomentando uma cultura de interação dentre as Áreas de Conhecimento, como também do Núcleo Articulador.

É imprescindível, não deixar de lado uma crítica que emergiu ao longo desse estudo, na qual, observou-se que a implantação da proposta do EMITI, aconteceu de forma precipitada e com recomendações de capacitação docente postergadas, ou seja, aconteceram após o processo iniciado. Além da carência de uma infraestrutura adequada, e de investimentos necessários, que seriam essenciais para o sucesso de qualquer iniciativa educacional. O que evidencia uma característica lamentável e comum na educação brasileira.

No decorrer da pesquisa, buscou-se estabelecer a relação entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas escolas analisadas, através das entrevistas dos

professores. Dessa forma, foi possível verificar que o currículo efetivamente adotado nas salas de aula tende a alinhar-se com o currículo oficialmente prescrito (OPA's). Vale ressaltar que esse currículo praticado não apenas conversa com os conteúdos didáticos, mas também vai além dos muros da escola, incorporando as aspirações futuras dos alunos - elemento central dos referenciais do IAS. Haja vista que, a essência do EMITI reside na amplificação da aprendizagem, preparando os jovens para sua inserção na sociedade contemporânea, seja na educação superior ou no futuro mercado de trabalho.

Considerando as práticas desencadeadas da proposta, cada uma das escolas analisadas desenvolveu suas próprias estratégias, para se aproximar do currículo prescrito. As apropriações desses currículos não são sentidas de maneira uniforme, conforme evidenciado pelas entrevistas obtidas durante a pesquisa, as apropriações são peculiares em cada uma das realidades. Essa diferença nas apropriações destaca a complexidade e a diversidade dos contextos educacionais. Nesse sentido, evidencia-se que os usos da proposta curricular não diminuem o valor ou a relevância do currículo prescrito, mas revelam uma complexa rede de interações, negociações e interpretações que acontecem no espaço escolar.

Como apresentado, a pesquisa teve uma concentração de análise nas escolas da região da Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina - AMUNESC, especificamente na Escola de Educação Básica Annes Gualberto, em Joinville, e na Escola de Educação Básica Prof. Heleodoro Borges, em Jaraguá do Sul, que aderiram ao projeto desde a sua implantação. Além dessas, foi incluída a Escola de Educação Básica Holando Marcelino Gonçalves, também de Jaraguá do Sul, que aderiu ao projeto na expansão no ano de 2018.

Embora o recorte desse estudo tenha sido focado em escolas específicas da região da AMUNESC, a partir dos indicadores e experiências que emergiram, pode-se pensar sobre a implementação do EMITI em outras regiões de Santa Catarina. Assim, a pesquisa contribui para uma reflexão sobre como as implementações precisam ser adaptadas às necessidades específicas de cada escola e região. Ao fazer isso, essa tese oferece uma reflexão para a melhoria nos processos de implementação de novas propostas que ainda virão, e conseqüentemente para o aprimoramento da educação no Estado de Santa Catarina.

Dessa forma, as conclusões desta pesquisa se voltam para uma análise dos pilares da proposta curricular do EMITI, permeada pela visão dos professores em suas

apropriações do currículo prescrito e praticado. Esse olhar, permitiu aprofundar a compreensão de cada um dos eixos, pois eles constituem elementos fundamentais na estrutura do currículo. Esta análise final será desenvolvida em consonância com a estrutura apresentada nos capítulos anteriores, isto é, Núcleo Articulador, Projeto de Vida, Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa, como também os Estudos Orientados.

Adentrando na particularidade do Núcleo Articulador considera-se não apenas como uma entidade em si, mas também a forma como ele se conecta e instiga a compreensão dos eixos em suas especificidades e relações com o todo, buscando entender como cada um deles contribui para a formação proposta pelo EMITI. Assim, o Núcleo Articulador, se destaca pela sua importância para a proposta no processo de facilitação de um currículo flexível e inovador. Neste viés, os professores da Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges, compreenderam o Núcleo Articulador como um complemento, e não como uma força oposta às Áreas de Conhecimento. A necessidade de um alinhamento entre os componentes é ressaltada, buscando fornecer uma educação integral que aborde tanto competências cognitivas quanto socioemocionais dos alunos.

A pesquisa revela que a flexibilidade curricular introduzida pelo Núcleo Articulador, contribui para a implementação de mudanças significativas, isso é exemplificado pelos esforços conjuntos demonstrados em projetos que foram realizados na particularidade dos componentes. Em particular, os professores da unidade escolar analisada notaram uma transformação marcante, o que ilustra uma renovação de entusiasmo para com a educação.

O Núcleo Articulador apoia a autonomia na organização de grupos e disciplinas de maneira flexível, permitindo adaptações de acordo com as necessidades e características dos alunos. Conforme Sacristán (2013), isso pode envolver o ensino conjunto das áreas do conhecimento alinhado com o projeto educacional da escola. Ou seja, toda a escola está alinhada, e por isso, o Núcleo Articulador e as áreas de conhecimento não devem ser vistos como elementos em conflito, ao contrário, os alunos são encorajados a criar conexões entre o aprendizado das áreas e do Núcleo, entendendo, como esses conhecimentos se entrelaçam no processo de ensino e aprendizagem.

No que diz respeito à estrutura do Núcleo Articulador, as ferramentas que auxiliam o desenvolvimento de práticas para atingir os objetivos desejados

desempenham um papel importante, por fornecerem conhecimentos consolidados por meio da sua implementação e utilização, principalmente nas ações realizadas nos componentes. Neste viés, é relevante ponderar sobre o papel do Núcleo Articulador e a ideia de um currículo prescrito que define o que deve ser ensinado e aprendido, oferecendo diretrizes pertinentes e sugerindo abordagens metodológicas com base no que foi ensinado, visando propósitos futuros (Sacristán, 2013). O conceito de apropriação de Chartier (2011) é relevante nesta discussão, pois busca entender como as professoras e alunos se engajam e se tornam parte integral das práticas educacional/social. Em contraste com as teorias tradicionais que concebem a aprendizagem, como um processo individual, para Chartier (1990), a apropriação é um processo social que ocorre por meio da participação ativa nas práticas sociais, ou seja, no cotidiano dos participantes da proposta curricular.

É interessante destacar que, os professores entrevistados da Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto revelam uma percepção positiva dos resultados do EMITI. Mas, além do olhar positivo, não deixaram de destacar que houve uma significativa falta de políticas públicas bem estruturadas; realidade esta que, é refletida nas declarações dos professores, que mencionam a insuficiência de recursos materiais e pedagógicos, bem como a necessidade de melhorar os métodos de capacitação docente. Outrossim, apesar da falta de suporte adequado da SED/SC, os professores expressaram satisfação com a oportunidade de participar do EMITI, embora tenham enfrentado desafios nos primeiros meses. Quanto à formação do Núcleo Articulador, destacaram que foram realizadas reuniões em Florianópolis e/ou Lages, bem como na própria escola, com foco nas Áreas de Conhecimento. Durante estas formações, foram simuladas algumas aulas e realizadas práticas do Núcleo, para melhor entender como os temas seriam tratados em sala de aula.

A partir de uma perspectiva prática, acredita-se que o projeto e a implementação do currículo EMITI, se desencadearam de maneira interativa, com os professores aplicando seus conhecimentos e adaptando-se aos contextos locais (PEREIRA, PINHEIRO, FEITOSA, 2019). Em outras palavras, os professores afirmaram que a compreensão da proposta estava bem apresentada nos materiais fornecidos pelo IAS. Esses materiais, que foram discutidos durante as formações, foram baseados nas diretrizes da SED/SC e do IAS, a princípio, houveram desafios na transição de focar apenas no conteúdo para trabalhar com habilidades e competências.

Considerando a apropriação de novas propostas pedagógicas/curriculares, entende-se como um processo que ocorre dentro do contexto do ensino, da prática diária, onde os professores criam significado a partir dos recursos sugeridos pelas novas propostas, avaliando sua utilidade e relevância no contexto de seu trabalho (CHARTIER, 2011; KANTOVITZ, 2015). De acordo com os autores, quando conhecimento é compartilhado e mediado, facilita o acesso ao conhecimento específico, necessário para uma intervenção eficaz do que foi praticado.

Destaca-se ainda que, os professores perceberam desenvolvimentos da autonomia e protagonismo dos alunos alinhado com o conceito de Núcleo Articulador na sua essência, tendo em vista que a proposta valoriza essa realidade, para diminuir a distância entre o currículo prescrito e o praticado. Sacristán (2013) adverte que o maior perigo na elaboração de planos é que se tornem meramente burocráticos e desligados das práticas atuais, ou seja, que não faça sentido para os estudantes e professores.

Os resultados das entrevistas realizadas com os professores da Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves, revelaram que o foco da proposta metodológica das capacitações de quem trabalharia com o EMITI, estavam mais voltados para as trocas de experiências, entre colegas de diferentes escolas do Estado, do que para o conhecimento dos responsáveis pelo treinamento. Embora os professores tenham considerado as capacitações úteis para obter uma compreensão básica do EMITI e das propostas do Núcleo Articulador, identificaram que a formação era bastante superficial. Na opinião deles, a abordagem de trabalho mais eficaz, foi desenvolvida apenas com a experiência prática no decorrer do programa, pois permitiu que ajustassem o ensino: aos alunos, ao contexto escolar e ao corpo docente.

Ao se evidenciar a proposta de currículos inovadores oportunizados pelo EMITI é essencial que as atividades sejam construídas em relação às pessoas, às ferramentas e ao ambiente/infraestrutura. Assim, para reduzir a lacuna entre o currículo prescrito e o praticado, é necessário que as ideias sejam traduzidas em práticas concretas, o que se reflete no planejamento de estratégias a serem implementadas. Desta forma, no que se refere ao currículo praticado, o currículo precisa ser reformulado por meio de processos de interação mútua, cujos resultados são incorporados. É importante cultivar nos professores uma atitude de tratar o currículo como algo a ser experimentado, e não como algo já estabelecido (SACRISTÁN, 2000). Assim, o que está prescrito e o que foi praticado, em um dos pontos a serem discutidos nessa

análise, é o fato de que os professores compararam o material do EMITI a uma 'receita'. O material é descrito como flexível, mas é preciso considerar até que ponto essa flexibilidade permite ao professor ajustar os documentos à realidade da escola e dos alunos, considerando que é muito mais fácil replicar o que está prescrito.

Na concepção do planejamento curricular, nota-se um significativo desenvolvimento prático na sala de aula, sendo considerado bem-sucedido na ótica dos professores entrevistados. A interação entre os professores e as áreas de conhecimento, geraram um desenvolvimento em si de influenciar a reformulação do que foi planejado, analisando, ressignificar os elementos que têm funcionado, que precisam ser preparados, e qual sequência de tarefas serão mais interessantes para o grupo como um todo (ROSENBAUM & CAROLINO, 2012). Deste modo, ao considerar a adesão e participação dos alunos no currículo do EMITI, o destaque recai sobre a importância de um planejamento sólido e eficaz. Pois, o planejamento do currículo em suas diferentes esferas, o desenvolvimento das várias áreas de ensino, em conjunto com o Núcleo Articulador é geralmente especificado na programação de unidades didáticas.

Em suma, a implementação do Núcleo Articulador requer uma abordagem flexível e colaborativa, envolvendo a troca de experiências entre os professores e a adaptação às necessidades e realidades escolares locais. É fundamental que o currículo seja constantemente revisado e reformulado, considerando a interação entre professores, recursos e ambiente de ensino. Nesta ótica, a apropriação das propostas pedagógicas do EMITI ocorre no contexto da prática educacional diária, na qual os professores atribuem significado e adaptam os recursos disponíveis. Por esta razão, o sucesso do Núcleo Articulador depende não apenas da compreensão dos conceitos teóricos/prescritos, mas também da capacidade dos professores em adaptar e aplicar essas propostas na prática. O currículo deve ser encarado como uma experiência a ser ajustada de acordo com as necessidades dos alunos e a realidade da escola. Assim, para garantir a efetividade do Núcleo Articulador, é necessário oferecer suporte institucional adequado, recursos materiais pedagógicos, além de capacitação contínua aos professores. A revisão constante do currículo, a troca de experiências e a colaboração entre os educadores são fundamentais para promover uma educação mais integrada, relevante e significativa.

Entende-se que o Núcleo Articulador é uma proposta inovadora que busca promover uma educação integral e fortalecer a conexão entre as Áreas de

Conhecimento. Porém, ao reconhecer os desafios e as oportunidades proporcionadas pelo EMITI, pode-se avançar em direção de uma educação mais adaptada às necessidades dos alunos e prepará-los de forma mais eficaz para os desafios do mundo contemporâneo.

Com uma visão conclusiva do Núcleo Articulador já estabelecida, passa-se à análise individualizada de cada um dos seus eixos constituintes. Assim, o primeiro componente a ser observado é o Projeto de vida, no âmbito pedagógico da proposta do EMITI. Desta forma, de acordo com as informações apresentadas pelos professores da Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges, a essência do Projeto de Vida se evidencia primordialmente na esfera socioemocional, na qual o estudante é responsável por selecionar seu professor orientador, para o desenvolvimento da proposta no decorrer do semestre. Como o professor é um agente importante no PV, destacou-se a demanda de capacitações adequadas e tempo hábil para que esse processo possa ser desencadeado. A pesquisa revela que, no que tange à formação docente, houve carência de uma formação continuada mais estruturada e abrangente para esse componente, haja vista que era uma novidade para todos. De forma oposta, as capacitações foram realizadas, majoritariamente, durante o desenvolvimento da proposta no decorrer do ano de 2017 e 2018. Isso sem mencionar a realidade de professores que ingressaram nas escolas após as primeiras capacitações e estavam totalmente alheios do que já havia sido realizado nas escolas aderentes ao EMITI.

Apesar das críticas em relação as capacitações, os docentes relataram os avanços conquistados, acreditando que foi um trabalho bem desenvolvido e que foi inserido nos currículos e na formação, de tal modo que atualmente os professores participantes não conseguem conceber de outra forma, o quanto a experiência com o EMITI representou um considerável progresso profissional.

Com base nas respostas dos entrevistados da Escola em questão, é pertinente discutir a necessidade de que o currículo prescrito nos documentos oficiais do IAS esteja alinhado ao currículo praticado nas propostas pedagógicas. Existe um vasto espaço, muitas vezes um abismo, fragmentado pelas próprias formas de percepção e execução no contexto da escola, que geram uma reconstrução peculiar em cada ambiente (SACRISTÁN, 2013). Nesse sentido, o êxito e/ou fracasso de projetos como o EMITI dependem muito da apropriação da proposta curricular, dos meios utilizados para sua divulgação e dos recursos e apoios mobilizados (incluindo materiais

curriculares e livros didáticos – e no caso do programa, as OPA's); para que, ao final, possa ser realizada uma implementação.

A apropriação, dentro dessa análise, se refere simultaneamente à participação ativa de todos os envolvidos na execução da proposta. As múltiplas oportunidades de participação, oferecem diferentes possibilidades de acesso às práticas, de tal forma que seus objetivos e os processos para atingi-los, inicialmente ocultos aos olhos de quem ainda não tem a experiência do todo, gradativamente se tornam mais transparentes (HANSEN, 1995). Ao entrevistar os professores e compreender a realidade deles, é possível perceber um significativo volume das propostas prescritas sobre as mudanças planejadas em que se analisou, no conjunto de processos – sem pressupor, portanto, uma sequência linear – pelos quais uma inovação curricular eventualmente se integra à vida das salas de aula, bem como os agentes, os recursos e as condições necessárias para que isso ocorra (SACRISTÁN, 2007).

Conforme observado nos relatos dos docentes, o desafio constante é garantir que a propagação de uma proposta de mudança não se torne, ao chegar na escola, como uma canção cuja melodia é entoada, mas cujas letras são esquecidas. Nesse sentido, a experiência docente demonstra, ao contrário do que parece ocorrer com o EMITI, que a concepção do currículo tem sido restringida, de acordo com Sacristán (2000), frequentemente, à uma visão administrativa que visa regular e controlar práticas educacionais, o que resulta em alterações das práticas docentes. Nesta ótica, o currículo, deixa de ser um documento, e é direcionado à ação, para que influencie as formas pelas quais o corpo docente entende a natureza dos conteúdos que serão abordados e o papel atribuído aos alunos no processo de ensino e aprendizagem, bem como a manifestação dessas ideias sobre conhecimento e ensino no trabalho, principalmente por ser vivenciado numa proposta inovadora como o Projeto de Vida.

A respeito do componente, a pesquisa realizada com os professores da Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto revelou que, de maneira geral, os docentes envolvidos reconhecem a dimensão socioemocional como elemento preponderante. Nesse sentido, a concepção do Projeto de Vida promove fortalecimento de laços e a ampliação da confiança entre discentes e docentes, favorecendo uma melhoria na interação entre ambos.

De acordo com Chartier (1990), a observação ou a colaboração com profissionais especialistas em diversas tarefas propicia aos estudantes uma compreensão abrangente de como as práticas operam, quais meios podem ser

aplicados e as maneiras específicas de utilizá-los em situações particulares. Isso possibilita a aquisição de uma maior autonomia e um crescimento socioemocional. Nesta ótica, indivíduos com maior nível de conhecimento podem agir como mediadores sociais na aquisição das práticas e suas tecnologias, desempenhando o papel de guias, orientando os estudantes (KANTOVITZ, 2015), proposta desencadeada pelo componente do Projeto de Vida.

A pesquisa evidenciou ainda, que as vulnerabilidades do Projeto de Vida, estão associadas ao intenso envolvimento emocional, face aos sérios problemas externos trazidos pelos alunos. Como se sabe, em muitos casos, os professores não possuem a formação e a estrutura emocional adequada para oferecer o apoio necessário, podendo dificultar o cotidiano da proposta. Por isso, há um reconhecimento da necessidade de formação básica em psicologia, uma vez que o componente trabalha intensivamente com as questões socioemocionais e o conhecimento em psicologia seria extremamente útil. Assim, compreende-se que a implementação de um currículo envolve a aplicação, a adaptação e a transformação de um olhar para o contexto, por meio de um conjunto de processos que frequentemente implicam mudanças na organização, dos materiais e documentos, nas funções, nos conhecimentos e crenças dos professores e, por fim, na avaliação, que permite julgar a eficácia do currículo desenvolvido (SACRISTÁN, 2007).

O Projeto de Vida, como evidenciado pelos dados da pesquisa, possui um eixo central, dividido em três etapas. O 1.º ano é dedicado ao autoconhecimento do estudante; o 2.º ano focaliza a relação do aluno com a comunidade e o papel que ele pode desempenhar nela; e o 3.º ano orienta o estudante para o mercado de trabalho, buscando orientá-lo na definição de sua futura profissão. Mediante a esta proposta, Sacristán (2007), reforça que a implementação de um novo currículo não será suficiente para alterar a forma como os professores trabalham nas escolas, a menos que novos contextos organizacionais sejam criados e que os professores estejam adequadamente preparados para implementar o currículo de maneira eficaz, isso, destaca-se neste componente como um desafio.

Os professores entrevistados da Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves destacam um enfoque tríplice no educando, na família e na sociedade, estratificado ao longo dos três anos do EMITI. Importa sublinhar que este paradigma, que centraliza o estudante, enfatiza o núcleo familiar e dedicado para o mercado de trabalho, parece repercutir de maneira significativa na cotidianidade do educando,

direcionando a atenção para questões relacionadas aos ideais, à formação superior e às escolhas profissionais. Assim, ao longo das etapas do EMITI, emergiram situações-problema na escola ou demandas específicas dos docentes. Para isso, existia a possibilidade de articulá-las no contexto do Projeto de Vida, recorrendo à um conjunto de técnicas para planejar a programação do ensino, tanto em um nível macro da proposta quanto em relação às áreas de conhecimento, apesar de muitas vezes estes instrumentos terem sido desconsiderados a um formato burocrática pelos documentos, sem serem verdadeiramente aplicados ao contexto de sala de aula. Contudo, quando os docentes se propõem a questões como: 'Como podemos ensinar determinado tema nas próximas semanas', a preocupação essencial não reside na posse de um documento, mas na concentração em um conjunto de tarefas, atividades, documentos, estratégias metodológicas, entre outros, que, em função de suas potenciais capacidades educativas, ocuparão o tempo escolar (SACRISTÁN, 2013).

Conforme proposto por Chartier (2011), a apropriação e o saber docente são conceitos que representam um conhecimento histórico e social sobre o ensino que os professores constroem e remodelam diariamente em sua prática. Nessa perspectiva, observa-se que o Projeto de Vida, se desenvolve de maneira coerente com o prescrito nos documentos base, especialmente considerando a importância do *feedback* dos educandos nos múltiplos momentos de autoavaliação que ocorrem durante os projetos, nas aulas e também ao final de cada trimestre.

A partir da análise de entrevistas com professores nas Escolas analisadas que implementaram o EMITI e vivenciarem o componente do Projeto de Vida, percebe-se que a realização de um currículo inovador é um processo complexo e desafiador. Por meio das experiências relatadas pelos docentes, é evidente que é de suma importância a formação contínua, abrangente e alinhada com as mudanças propostas pela nova proposta curricular. Ou seja, o alinhamento entre o currículo prescrito e o currículo em prática se evidenciou como a questão central do engajamento ativo de todos os envolvidos no processo de implementação; inclusive dos alunos, por ser fundamental para o sucesso de todo o processo formativo.

Destaca-se ainda que, os benefícios do Projeto de Vida foram claramente relatados, como a melhoria das relações entre alunos e professores, o fortalecimento dos laços com a comunidade e uma maior orientação para o mercado de trabalho. Esta pesquisa demonstra que, apesar das dificuldades enfrentadas, os docentes trabalharam arduamente para melhorar a experiência educacional de seus alunos.

Esses resultados sublinham a importância do apoio institucional na implementação de inovações curriculares, na qual se inclui a necessidade de formação docente adequada, recursos adequados e uma estrutura de apoio que permita aos professores experimentar, refletir e ajustar suas práticas.

O segundo componente é o de Projeto de Intervenção e o Projeto de Pesquisa, que conforme relatado pelos professores entrevistados na Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges, observou-se que, inicialmente, os estudantes implementavam efetivamente intervenções no ambiente escolar. Vale destacar que diversos projetos foram realizados, como a horta escolar, a sala de convivência, a revitalização do espaço da biblioteca, entre outros. Essas eram de fato iniciativas que os alunos, em seus respectivos grupos, concebiam e, em colaboração com os professores orientadores, colocavam em prática, movidos pelo desejo de promover melhorias no espaço escolar. No entanto, é necessário ponderar se este é, de fato, o papel de alunos e professores, considerando que melhorias estruturais são, em essência, responsabilidades do Estado, esse panorama, de alguma forma, evoca uma dinâmica neoliberal que isenta o Estado de suas obrigações.

Com base na opinião dos professores entrevistados, que apontaram uma substancial flexibilidade curricular, pode-se destacar que a implementação do EMITI e sua regulação curricular estão comprometidas com a oferta de um espaço autônomo para que as Escolas possam adaptar e especificar suas propostas pedagógicas. Além disso, Sacristán (2013), aponta que a autonomia curricular não se resume a um discurso retórico/prescrito, implicando que as escolas possuem autonomia pedagógica, organizacional. Nesta ótica, a proposta do EMITI permite que as Escolas aderentes pudessem estabelecer a especificação dos currículos definidos no modelo de ensino em questão; isto é, desenvolver modelos abertos de programação de ensino e materiais didáticos que atendam às várias necessidades de alunos e professores, adaptando-os às suas distintas realidades educacionais, principalmente dentro do componente dos Projetos de Intervenção e Pesquisa.

De uma perspectiva sociocultural, as ferramentas adquirem significado em seu uso em atividades concretas e específicas orientadas para objetivos particulares, ou seja, as contribuições das ferramentas, ou o que elas podem aportar para a execução de uma tarefa e para a realização de seus objetivos, estão intrínsecas à ação em si. Nesse sentido, a participação nas atividades de uma prática possibilita que os indivíduos compreendam os sentidos e os potenciais usos de suas ferramentas (DE

CARVALHO, 2015). Nessa direção, todos os professores destacaram que a execução do Projeto de Intervenção e Projeto de Pesquisa poderia ser desenvolvida com qualquer professor, considerando que os projetos são transversais a todas as áreas do conhecimento. A proposta prescrita evidencia projetos desenvolvidos pelos estudantes e orientados por professores que solucionam problemas cotidianos, promovem a convivência e facilitam a troca de conhecimentos e experiências. Dessa forma, em colaboração com os professores orientadores, trata-se de proporcionar experiências de aprendizagem aos alunos, para que possam atingir em contextos complexos em suas pesquisas (CUNHA & SUANNO, 2015).

Com relação à estrutura deste componente curricular, na os professores entrevistados da Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto, indicaram um período inicial de seis meses dedicado ao Projeto de Pesquisa, seguido por um segundo semestre voltado para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção. Nesse contexto, foi salientado o estímulo ao protagonismo dos estudantes, visto que, embora houvesse sugestões de projetos fornecidos pelo IAS, a escolha de temas relevantes à realidade escolar e aos interesses dos alunos era fortemente encorajada. Esta possibilidade de flexibilização curricular e ao protagonismo estudantil, são elementos chave que corroboram o argumento de Sacristán (2013) de que o planejamento educacional não surge de um vazio, mas é construído com base em um conjunto de critérios acordados pelo corpo docente e discente, dentro dos princípios pedagógicos do EMITI.

No que diz respeito às vantagens e desafios dos Projetos de Intervenção e Pesquisa, os entrevistados destacaram que tais componentes contribuem para o desenvolvimento do protagonismo dos alunos, fortalecendo competências como liderança e trabalho em equipe e auxiliando no aprendizado de como realizar uma pesquisa. Por outro lado, foram evidenciadas dificuldades, tais como a falta de materiais adequados e recursos financeiros para implementar os projetos, bem como uma certa resistência por parte de alguns alunos, manifestada por uma aversão à leitura ou a falta de empenho. Nesse contexto, são fundamentais os registros e as revisões contínuas do que está sendo realizado - algo evidenciado nas reuniões de planejamento semanais relatadas pelos docentes - com o objetivo de analisar conquistas e desafios, e, a partir dessa análise, determinar ações para a melhoria do processo, que devem ser incorporadas no planejamento didático das propostas destes componentes.

As fragilidades e os pontos positivos destacados pelos entrevistados reforçam a percepção de que o sucesso dos currículos prescritos depende de como são implementados. Conforme sugerido por Sacristán (2007; 2013), a importância da intervenção dos agentes no processo de elaboração do currículo, adaptando-os à sua realidade e reformulando-os quando necessário, é algo essencial para o currículo praticado ganhar forma. Assim, os Projetos de Intervenção e Pesquisa oferecem uma oportunidade para os professores desempenharem um papel ativo no desenvolvimento curricular e para o desenvolvimento organizacional interno das escolas aderentes a proposta (ROSENBAUM & CAROLINO, 2012). Vale ressaltar, que a implementação de um currículo diferenciado como o do EMITI, conforme evidenciado nas entrevistas com os docentes, requer a disponibilidade de materiais adequados, livros didáticos, internet e outros recursos. Nesse sentido, uma autonomia curricular sem meios ou recursos pode resultar em um abandono prático das intenções pedagógicas, em outras palavras, uma desmotivação tanto da parte dos professores como dos alunos.

Destaca-se também que, a interação entre os alunos, como promovida pelo EMITI, é uma mediação social de destaque na apropriação de práticas sociais e novas ferramentas educacionais. Essa é uma lição importante sobre os processos de reforma e mudança educacional; portanto, levando em consideração essas lições, Sacristán (2013) destaca que as mudanças mais significativas na educação não podem ser impostas ou decretadas, e sim devem surgir dos valores, vontades, compromissos, conhecimentos e habilidades dos sujeitos envolvidos - tanto professores quanto alunos.

Na análise dos docentes da Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves confirmou-se a consonância entre o prescrito nos documentos oficiais do EMITI e a prática pedagógica cotidiana. Observou-se que, no contexto da educação integral proposta, o Projeto de Pesquisa e Projeto de Intervenção foi identificado como um mecanismo primordial para promover a autonomia dos estudantes em relação ao conhecimento, assim, é necessário enfatizar os aspectos que sustentam a prática docente nos componentes, bem como os aspectos que requerem a efetivação das propostas.

Nessa perspectiva, os Projetos de Intervenção e Pesquisa parecem se configurar como instrumentos excepcionais para a promoção de situações de aprendizagem, eles promovem uma sequência de tarefas, atividades e cenários que envolvem a implementação de ações pelos alunos, relacionadas às competências gerais e específicas, contribuindo para sua aquisição e desenvolvimento da

aprendizagem. O núcleo de conhecimentos essenciais, que funciona como a coluna vertebral das áreas de conhecimento está inserido no contexto geral do planejamento escolar e deve estar em conformidade com as decisões curriculares feitas no nível da programação dos eixos do Núcleo Articulador e de modo peculiar nestes componentes (SACRISTÁN, 2013). Assim, o planejamento dos Projetos de Intervenção e Pesquisa está inserido dentro desse escopo educacional e curricular, justificando, de maneira explícita, a relevância desses conteúdos, tarefas e atividades para os alunos.

É importante destacar a preocupação dos professores em relação a escassez de materiais didático-pedagógicos para o desenvolvimento das propostas dos componentes. Com isso, as orientações provenientes do IAS parecem minimizar o papel do Estado, atribuindo ao professor a responsabilidade de criar um ambiente de aprendizagem dinâmico, mesmo na ausência dos recursos necessários. Eles enfatizam que a sala de aula pode ser um espaço para personalizar o processo de ensino-aprendizagem, por meio de um planejamento concreto e "ancorado em uma proposta pedagógica clara, explícita e organizada" (IAS, Caderno 5, 2017, p. 39).

No âmbito dos Projetos de Intervenção e Pesquisa, a prática docente em sala de aula inclui pelo menos três momentos. O primeiro se relaciona com a preparação, já que não se trata de uma atividade aleatória na qual a improvisação é possível. Esse primeiro momento de preparação antes de ensinar aos estudantes, como Sacristán (2000) sugere, além de dar coerência ao que é feito, possibilita que a própria turma possa realizá-la por si só, reduzindo a dependência de instâncias externas. O segundo momento para a execução desses projetos se dá na interação em sala de aula, envolvendo as transações entre professores e alunos acerca de um conteúdo específico. Esse momento geralmente envolve uma sequência de tarefas e atividades, materiais, organização e gestão da classe, criando um ambiente propício para a aprendizagem do aluno. Por fim, é necessário haver um momento de reflexão sobre a prática desenvolvida, com uma atitude aberta à análise dos fatos, permitindo aprender com a experiência e dar sentido ao que é feito (SACRISTÁN, 2007). Quando essa reflexão é compartilhada pelos professores, alunos e pela própria escola, o potencial de aprendizagem é ampliado.

Deve-se considerar que a apropriação de novas propostas pedagógicas é um processo social que ocorre na prática docente. A interação entre os professores diante das tarefas que enfrentam na docência, promove a circulação e a construção compartilhada de significados e conhecimentos sobre os novos recursos propostos

(CHARTIER, 2011; KANTOVITZ, 2015). Para Sacristán (2000), a busca pela melhoria da qualidade do ensino por meio de um currículo aberto exige que todos os envolvidos criem condições adequadas na formação, acompanhamento e apoio aos professores. Com base nas observações, discussões e análises apresentadas, é possível concluir a implementação de Projetos de Intervenção e Pesquisa do Núcleo Articulador do EMITI, cria um ambiente propício para o desenvolvimento do protagonismo e autonomia dos estudantes. Essa abordagem pedagógica propicia oportunidades significativas de aprendizagem e colaboração entre alunos e professores, favorecendo a construção compartilhada de conhecimentos e habilidades. No entanto, a efetiva implementação dessas estratégias demanda recursos materiais e financeiros, além de formação e apoio aos professores, para que possam adequar o currículo à realidade dos alunos e às necessidades específicas de cada ambiente escolar, nesse contexto, a falta de recursos e a responsabilidade adicional sobre os professores de promover melhorias no ambiente escolar são desafios que precisam ser abordados.

Por fim, o terceiro componente a ser analisado é dos Estudos Orientados do Núcleo Articulador do EMITI; assim, no contexto dos professores entrevistados da Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges, os dados emergentes da pesquisa sublinham uma ênfase na autonomia dos estudantes - uma autonomia que se manifesta de forma pragmática na organização pessoal dos mesmos. Em outras palavras, a aprendizagem vai além do que é meramente transmitido em sala de aula: os alunos têm a liberdade de buscar conhecimento independente, solicitar orientação dos docentes disponíveis, participar em estudos colaborativos, e se beneficiar da expertise de colegas em áreas específicas. Esse cenário educacional se revela como uma oportunidade sem precedentes para o desenvolvimento do protagonismo e da colaboração eficaz.

Uma proposta como esta, possui uma prática pedagógica dos docentes que é frequentemente problematizada, em consonância com os princípios metodológicos do EMITI. Esse ato de problematizar permeia todos os aspectos do ensino e da aprendizagem - mesmo a explanação de um conceito pode se tornar um caminho para problematização, particularmente se um aluno contribui com uma resposta à qual o professor pode acrescentar outro nível de questionamento. A finalidade desta prática é estimular o pensamento crítico e a capacidade dos alunos de encontrar soluções para os desafios propostos.

Em relação aos Estudos Orientados na Escola de Educação Básica Professor Heleodoro Borges, foi destacado que as reuniões semanais às quintas-feiras representavam uma oportunidade valiosa para discussão dos objetivos do projeto. Os professores enfatizaram que os objetivos do Núcleo Articulador eram pré-definidos, enquanto o foco dos Estudos Orientados estava na capacidade organizacional do aluno. Essa capacidade envolvia a elaboração de planos de estudos, a identificação de prioridades e a responsabilidade de implementar uma sequência de ações de forma eficaz.

Para criar uma conexão entre o currículo prescrito e o currículo praticado, é útil considerar que o currículo prescrito, como delineado, determina o âmbito da prática docente. Essa prefiguração pedagógica é geralmente baseada em competências (básicas e específicas), conhecimentos e conteúdos fundamentais, e critérios de avaliação (ROSENBAUM & CAROLINO, 2012). Nesta vertente, o relato dos docentes em relação ao desenvolvimento da autonomia dos alunos ilustra a coerência entre o conceito dos Estudos Orientados e a sua função de diminuir a lacuna entre o currículo prescrito e o praticado. Essa relação se reflete no processo de dar vida ao currículo, colocando-o em prática e adaptando-o ao contexto particular de cada escola que adotou a proposta. Vale ressaltar que a implementação do currículo nas escolas, de acordo com as concepções mais técnicas, envolve fundamentalmente a realização fiel do projeto prescrito. A prática efetiva é vista como a expressão direta daquilo que foi planejado (SACRISTÁN, 2000).

Com os professores entrevistados da Escola de Educação Básica Engenheiro Annes Gualberto, evidencia-se que os elementos do Núcleo Articulador apresentam conexões e afinidades significativa, além disso, as entrevistas sugerem que os propósitos dos Estudos Orientados foram plenamente compreendidos pelos professores, e que houve uma progressiva conscientização para com os alunos sobre a função e propósito deste componente.

Contudo, a elaboração de projetos de alta qualidade não se mostra suficiente, caso as condições para sua implementação não sejam atendidas. Uma confiança em reformas, principalmente as curriculares, sem a devida alteração de aspectos organizacionais, resultará na reprodução dos elementos que se pretende transformar por parte das culturas escolares. Propostas inovadoras estão constantemente sob o risco de serem absorvidas pelos métodos convencionais de prática pedagógica,

refletindo a cultura tradicional da escola e da sala de aula (PEREIRA, PINHEIRO, FEITOSA, 2019).

As entrevistas indicaram que o componente forneceu um tempo propício para a execução de tarefas escolares, uma vez que muitos alunos não realizavam as atividades de fixação e revisão propostas para serem feitas fora do horário escolar (tendo em vista que passavam o dia na Escola). De acordo com os professores, o primeiro ano de implementação deste modelo se caracterizou por um ritmo lento de adaptação, contudo a partir da segunda metade do primeiro ano, a grande maioria dos alunos já havia adquirido o hábito de realizar as atividades e manter suas tarefas/trabalhos em dia.

De Carvalho (2015) argumenta que, em meio a processos de mudança, os sentidos e significados para ensinar e aprender com os novos recursos estão sendo construídos pelos professores durante o próprio processo de sua implementação. Na interação promovida pela participação conjunta em tarefas específicas de planejamento, avaliação e ensino, podem surgir informações que contribuem para a construção de significados e conhecimentos acerca dos novos recursos propostos, culminando na apropriação, conforme previsto por Chartier (2011). A concepção de uma mudança curricular como a desenvolvida para o EMITI não deve se limitar à sequência prescrita. Deve-se também considerar o que ensinar, o porquê fazê-lo e como fazê-lo, engajando ativamente na implementação do currículo, com envolvimento profundo em todas as fases do processo do projeto e os Estudos Orientados muito ajudou para esse entendimento.

Com relação aos resultados dos Estudos Orientados, em termos gerais, percebe-se que o mesmo foi praticado, especialmente diante do desenvolvimento dos três momentos distintos: no 1.º ano, houve um foco maior nas relações interpessoais e na intervenção na escola; no 2.º ano, o projeto de intervenção era realizado fora da escola, no bairro, e, no 3.º ano, a atenção se voltou para pesquisa no mercado de trabalho, faculdades, entre outros. Nessa perspectiva, os estudantes conseguiram adquirir um conhecimento valioso, e assim, a proposta do componente, trouxe um diferencial por meio de uma nova forma de pesquisa, por meio de um entendimento das perguntas-problemas, das hipóteses, o que é extremamente positivo. O que se crítica, na realidade, é o planejamento por parte dos órgãos mantenedores desse projeto, algo que não se aplica a escola, professores e alunos.

Com essa concepção do Núcleo Articulador e, mais especificamente, dos Estudos Orientados e do desenvolvimento curricular centrado na escola, Sacristán (2007) sugere a necessidade de ver os professores como profissionais que pesquisam e compartilham conhecimento em seus contextos naturais de trabalho, requerendo que a escola seja configurada como uma comunidade de aprendizagem para os alunos.

No olhar dos professores entrevistados da Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves destacou-se que a finalidade dos Estudos Orientados se manteve consistente ao longo dos três anos do EMITI. Esses momentos representam um diferencial para os estudantes, sob a supervisão de um ou mais professores, possibilitando que desenvolvam habilidades autodirigidas de estudo e organização. Os docentes, no entanto, percebem uma fragilidade significativa na ausência de um professor específico para cada componente curricular (área de conhecimento) durante a atividade. Para ilustrar: uma lista de exercícios de Física, poderia beneficiar-se substancialmente do suporte de um docente da área, contribuindo assim para uma performance aprimorada dos alunos.

Contudo, à luz do conceito de apropriação, as práticas cotidianas incorporam um fluxo dinâmico de construção e disseminação de conhecimento. No contexto educacional, é possível observar a existência de redes informais de docentes que contribuem para o fluxo e fortalecimento da produção social do conhecimento pedagógico (CHARTIER, 2011). Nessa linha, as narrativas dos professores no presente estudo sugerem que o acesso a um conhecimento prático ligado à implementação de novas propostas ocorre durante o desenvolvimento da própria prática, eles indicam que os colegas mais experientes ou informados sobre as novas abordagens possibilitam que outros tenham acesso a este conhecimento, compartilhando sugestões, experiências, participando e observando aulas (KANTOVITZ, 2015).

Os docentes entrevistados apontam como uma grande fragilidade a própria organização desses momentos, pois frequentemente os alunos não realizavam as atividades propostas. Destacaram a escassez de professores para orientar os diversos grupos formados dentro de uma turma e a dificuldade de um único docente gerir todos os grupos, levando rapidamente à dispersão dos alunos.

Desse modo, considerar o desenvolvimento do currículo como um espaço de inovação didática implica na explicitação do conhecimento presente nas ações por meio do diálogo. Permite a troca de ideias sobre o trabalho, a experimentação de novos

métodos e conceitos inovadores, a colaboração para reafirmar ou modificar teorias em uso, a inovação na resolução de problemas do dia a dia e, conseqüentemente, a formação baseada na experiência (SACRISTÁN, 2000).

A implementação do Núcleo Articulador, especificamente no componente dos Estudos Orientados, na análise dos professores entrevistados da Escola de Educação Básica Holando Marcellino Gonçalves, como nas demais instituições mencionadas, demonstra uma mudança paradigmática na educação. Essa mudança está centrada no desenvolvimento de autonomia, protagonismo e colaboração eficaz entre os estudantes, bem como na problematização constante como método de estímulo ao pensamento crítico.

No entanto, apesar dos avanços, a pesquisa revelou fragilidades relacionadas à organização dos momentos dos Estudos Orientados e à carência de docentes específicos para cada componente curricular durante essas atividades; esses desafios ilustram a necessidade de uma constante revisão e adaptação do currículo prescrito à realidade prática do ambiente escolar, de acordo com a concepção de Sacristán (2000).

A partir dessa perspectiva, é essencial considerar a ação dos docentes como estratégias para o aprendizado, e tratar o ensino como um processo contínuo de pesquisa, incluindo planejamento, implementação e avaliação. Assim, o desenvolvimento do currículo e o desenvolvimento dos docentes como profissionais são processos que ocorrem simultaneamente. Esse ciclo de desenvolvimento e adaptação contínuos é essencial para lidar com os desafios inerentes à implementação de novas propostas curriculares, como a do Núcleo Articulador.

A presente tese teve como objetivo examinar as tensões, fragilidades e benefícios do Núcleo Articulador do EMITI, analisando a apropriação do currículo praticado pelos professores das escolas em Jaraguá do Sul e Joinville durante o período de 2017 a 2020. Ao longo do estudo, foram identificadas diversas questões e desafios relacionados ao Núcleo Articulador, como: a necessidade de formações docentes mais adequadas e a lacuna entre o currículo prescrito e o currículo praticado nas escolas.

No entanto, também foram destacados os benefícios percebidos pelos professores, como o aprimoramento profissional e a promoção de um ambiente educacional mais participativo e centrado no aluno, essas descobertas sugerem a importância de investigações futuras para aprofundar o entendimento dessas questões e explorar estratégias eficazes de apropriação do currículo, bem como sua relação com

o desenvolvimento socioemocional dos alunos e o impacto nas práticas pedagógicas. Essas sugestões podem contribuir para novas pesquisas e para o aprimoramento contínuo, principalmente do Novo Ensino Médio, para a promoção de uma educação de qualidade e significativa nas escolas.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

AVELAR, Marina & BALL, Stephen J. **Mapping new philanthropy and the heterarchical state: The Mobilization for the National Learning Standards in Brazil**, International Journal of Educational Development, Elsevier, vol. 64(C). 2017. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0738059317302080?via%3DiHub>>. Acesso em: 10 jan. 2021.

BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes de políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

\_\_\_\_\_. **Novos Estados, Nova Governança e Nova Política Educacional**. In: APPLE, Michael; BALL, Stephen J.; GANDIN, Luís Armando (Org.). Sociologia da Educação: análise internacional. Porto Alegre: Penso, p. 177-189. 2013.

\_\_\_\_\_. **Performatividades e fabricações na economia educacional: rumo a uma sociedade performativa**. Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010.

\_\_\_\_\_. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, n. 126, p. 539-564, p. 2005.

BANCO MUNDIAL. **Emprego e crescimento: a agenda da produtividade**. Brasília, 2018. Disponível em: <<http://documents1.worldbank.org/curated/en/203811520404312395/pdf/123969-WP-PUBLIC-PORTUGUESE-P162670-EmpregoCrescimentoAAgendadaProdutividade.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2020.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 26 jul. 2004. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5154.htm)>. Acesso em: 01 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em: 05 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Emenda Constitucional Nº 59, de 11 de novembro de 2009 – 2009a**. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm)>. Acesso em: 12 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 23 dezembro 1996.

\_\_\_\_\_. MEC/SEB. **Programa: Ensino Médio Inovador.** Documento Orientador. 2013b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento\\_orientador.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/documento_orientador.pdf)>. Acesso em: 17 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.** Brasília, 2016a. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm)> Acesso em: 07 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação (MEC). Plano Nacional de Educação – PNE. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Brasília, 2014.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 2, 30 de janeiro de 2012.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 31 jan. 2012.

\_\_\_\_\_. Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Lei número 13.415/2017 de 16 de fevereiro de 2017.** Brasília, DF: Senado Federal, 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)> Acesso em: 10 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. **Portaria no 971 de 09 de outubro de 2009.** Institui o Programa Ensino Médio Inovador com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de ensino médio não profissional. Ministério da Educação, Diário Oficial da União, 13/10/2009. Pág. 52, seção 1. Brasília, 2009b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/1634-port-971/file>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projeto de Lei 241/2016.** Transformando em Emenda Constitucional 95/2016. Institui Novo Regime Fiscal. Brasília (DF): Câmara dos Deputados, 2016b. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarintegra;jsessionid=776AB0D6BE C8A893AA4D8949B01DE2DC.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=776AB0D6BE C8A893AA4D8949B01DE2DC.proposicoesWebExterno2?codteor=1468431&filename=PEC+241/2016)>. Acesso em: 15 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

CARVALHO, M. M. C. **A Escola e A República e outros ensaios**. 1. ed. Bragança Paulista: EDUSF, 2003. v. 1. 356p.

\_\_\_\_\_. **Livros e revistas para professores: configuração material do impresso e circulação internacional de modelos pedagógicos**. In: Pintassilgo, J; Freitas M.C.; Mogarro, M.J.; Carvalho, M.M.C. (Org.). História da Escola em Portugal e no Brasil. Circulação e apropriação de modelos culturais. 1ed. Lisboa: Edições Colibri/ Centro de Investigação em Educação da Faculdade de Ciências da Universidade Lisboa, 2006, v. 1, p. 141-175.

\_\_\_\_\_. **Tempos de formação, tempos de produção: rememorando um itinerário**. In: Monarcha, Carlos; Gatti Junior, Décio. (Org.). Trajetórias de formação do campo da história da educação brasileira. 1ed. Uberlândia: EDUFU, 2013, v., p. 113-144.

CHARTIER, Roger. **A força das representações: história e ficção**. **Chapecó: Argos**, p. 7-53, 2011.

\_\_\_\_\_. **A história cultura: entre práticas e representações**. Lisboa: Difel, 1990.

\_\_\_\_\_. **A visão do historiador modernista**. In: FERREIRA, M. e AMADO, J. (orgs.) Usos & Abusos da História Oral. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getúlio Vargas, 1996.

\_\_\_\_\_. Textos, impressões e leituras. In HUNT, L. (Org.). **A nova história cultural**. São Paulo: Martins Fontes, v. 6, 1992, p. 211-238.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB no 15, de 1 de junho de 1998. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2 jun. 1998**. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1998/pceb015_98.pdf)>. Acesso em: 19 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. **Projeto CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3**: “O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração, aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino”. Brasília, 2018. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=99821-produto-revisao-dcn-s-do-ensino-medio-e-seus-impactos&category\\_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=99821-produto-revisao-dcn-s-do-ensino-medio-e-seus-impactos&category_slug=outubro-2018-pdf-1&Itemid=30192)>. Acesso em: 06 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CEB 2/2012. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 31 jan. 2012, Seção 1, p. 20. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192)>. Acesso em: 19 nov. 2020.

CORRÊA, Adriana. **A construção do currículo nacional no Brasil: das tendências políticas às percepções dos atores sobre o contexto de produção.** Tese de Doutorado. Universidade do Minho – Instituto de Educação - UMinho – Braga/Portugal, 2019.

CUNHA, R. C. A.; SUANNO, João Henrique. **Prática Pedagógica e Currículo: estudo de caso em um colégio público de Goiânia.** ANAIS DA SEMANA DE INTEGRAÇÃO DO CÂMPUS DE INHUMAS , v. 2, p. 26-49, 2015.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 27, julho 1998.

DALLABRIDA, N.; RICCI, M. C. K. **Ensino médio em transe.** Ciência e cultura. São Paulo, v. 69, n. 1, p. 4-5, jan./mar., 2017.

DAYRELL, Juarez. **A escola faz as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007.

DE CARVALHO, Francismar Alex Lopes. O conceito de representações coletivas segundo Roger Chartier. **Diálogos-Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História**, v. 9, n. 1, p. 143-165, 2015.

DELORS, Jacques. **Um tesouro a descobrir.** São Paulo: Cortez, 1998.

DESCHAMPS, Eduardo. Ensino Médio: a hora de mudar. In: TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2016.** São Paulo: Editora Moderna, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 29, n. 78, Ago. 2009.

FRANÇA, Daniel de Souza. **O currículo do Ensino Médio Integral em Tempo Integral: Um estudo de caso na Rede Pública de Ensino de Santa Catarina.** Dissertação de Mestrado. PPGE – UNIVILLE, Joinville/SC: 2019.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria. (Org.). **Ensino médio: ciência, cultura e trabalho.** Brasília, DF: MEC/SEMTEC, 2004.

GAWRYSZEWSKI, Bruno. Crises capitalistas e conjuntura de contrarreformas: qual o lugar do ensino médio? **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 19, n. 42, p. 83-106, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22196/rp.v19i42.4024>>. Acesso em: 22 abr. 2020.

GENTILI, Pablo. Educar para o desemprego: a desintegração da promessa integradora. In: FRIGOTTO, G. (Org.) **Educação e crise do trabalho: perspectiva de final-de-século.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GIDDENS, Anthony. **A terceira via e seus críticos**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

\_\_\_\_\_. **A terceira via**: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia. 5. Ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

HANSEN, João Adolfo. Leitura de Chartier. **Revista de História**, n. 133, p. 123-129, 1995.

INSTITUTO AYRTON SENNA (IAS) et al. **Políticas públicas para a redução do abandono e evasão escolar dos jovens**. Brasília (DF): GESTA, 2017a. Disponível em: <<http://gesta.org.br/wp-content/uploads/2017/09/Pol%C3%ADticas-p%C3%BAlicas-para-a-redu%C3%A7%C3%A3o-do-abandono-e-evas%C3%A3o-escolar-de-jovens.pdf>>. Acesso em: 24 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. **Acompanhamento e Formação de Equipes Escolares: recomendações para coordenadores regionais**. Caderno 13 / Organizadoras: Rita Carmona Moreira Leite, Juliana Santos, Renata Lazzarini Monaco – Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. Florianópolis, 2018. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Apoio à Gestão Pedagógica**. Caderno 12 Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Competências socioemocionais**: material para discussão. Rio de Janeiro, 2014.

\_\_\_\_\_. **Gestão do Núcleo Articulador**. Caderno 11 Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Metodologias Integradoras**. Caderno 2. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Núcleo Articulador**. Caderno 5. Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Projetos em ação: saberes e fazeres do EMITI.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], 2019. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>>. Acesso em: 17 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Resultados 2012.** São Paulo: IAS, 2012b. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relatorios-aneais/Relatorio-Institucional-2012.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2020.

\_\_\_\_\_. **Relatório de Resultados 2013.** São Paulo, 2013. Disponível em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br/content/dam/institutoayrtonsenna/documentos/relatorios-aneais/Relatorio-Institucional-2013.pdf>>. Acesso em: 17 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Solução Educacional para o Ensino Médio:** Documento eletrônico e impresso. Volume 1. São Paulo, 2012a.

\_\_\_\_\_. **Um fio, um retalho, uma colcha: Práticas de gestores inovadores.** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. [s.l.], 2017b. Disponível em: <<https://drive.google.com/drive/folders/0Bwf0CaczNj7Uy1GLUh4bGxqX2M>>. Acesso em: 17 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. **Educação Integral para o Ensino Médio (SC).** 2017a. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/0Bwf0CaczNj7eTlkc2QzVUk3REE/view>>. Acesso em: 10 set. 2020.

\_\_\_\_\_. **Orientações para os Planos de Aula (OPAs).** Uma Parceria entre a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo Escolar, 2019. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados>>. Acesso em: 10 jun. 2020.

JARAGUÁ DO SUL. PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Holando Marcelino Gonçalves. Jaraguá do Sul/SC – SED/SC, 2021b.

JARAGUÁ DO SUL. PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Prof. Heleodoro Borges. Jaraguá do Sul/SC – SED/SC, 2021a.

JOINVILLE. PPP – Projeto Político Pedagógico da Escola de Educação Básica Annes Gualberto. Joinville/SC – SED/SC, 2020.

KANTOVITZ, Geane. Os sentidos da História ensinada: interlocuções entre o prescrito e a apropriação. **Revista Latino-Americana de História-UNISINOS**, v. 4, n. 13, p. 217-237, 2015.

LEMANN, Fundação. **Apoio à base nacional comum curricular**. Disponível <https://fundacaolemann.org.br/projetos/apoio-a-base-nacional-comum-curricular>.

KRAEMER, C.; MONTEIRO, Érica F. **O poder disciplinar produz, a sociologia problematiza e o PIBID-direitos humanos resiste**. In: Jane Mery Richter Voigt; Shirlei de Souza Corrêa. (Org.). O poder disciplinar produz, a sociologia problematiza e o PIBID - direitos humanos resiste. 1ed. Ipojuca: Revista Brasileira do Ensino Médio, 2021, v. 4, p. 14-22.

KRAWCZYK, Nora. **Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje**. Cadernos de Pesquisa: Ação Educativa, 2009, v. 41, n. 144, set.-dez. 2011. (Coleção Em Questão, n. 6).

\_\_\_\_\_. **Sob a lógica do mercado**. Entrevista para o Observatório do Ensino Médio da UFPR. Curitiba. Publicada na Revista Carta na Escola, edição 87, de junho de 2014. Disponível em: <<http://www.observatoriodoensinomedio.ufpr.br/sob-a-logica-do-mercado-a-especialista-em-politica-educacional-nora-krawczyk-critica-a-influencia-do-setor-privado-e-da-economia-na-educacao/>>. Acesso em: 24 jun. 2020.

LÜDKE, M. ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2013.

MARIN, Angela Helena et al. Competência socioemocional: conceito e instrumentos associados. **Revista Brasileira de Terapias Cognitivas**, v. 13, n. 2, p.92-103, 2017. doi: <http://dx.doi.org/10.5935/1808-5687.20170014>

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social: In MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.) **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Versão final. Brasília, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>. Acesso em: 18 mai. 2020.

\_\_\_\_\_. Portaria no 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Ensino Médio Inovador no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial [da] da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 08 nov. 2020.

\_\_\_\_\_. Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 22 nov. 2018a. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>>. Acesso em: 21 jun. 2020.

MONTEIRO, Érica Fernanda. **O ensino de sociologia no ensino médio integral em tempo integral**: a parceria público-privada entre o Governo de Santa Catarina e o Instituto Ayrton Senna. Dissertação de Mestrado. PPGE – FURB, Blumenau/SC: 2020.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: determinações históricas. **Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, v. 15, n. 1, p. 77-87, junho 2007.

NOSELLA, Paolo. Ensino Médio: em busca do princípio pedagógico. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1051-1066, outubro/dezembro. 2011.

NÓVOA, Antônio. **Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como nos tornamos professores**. Currículo sem Fronteiras, v. 19, n. 1, jan./abr. 2019, p. 198-208. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol19iss1articles/novoa.pdf>. Acesso em: 04 de mar. 2023.

OLIVEIRA, Valdirene Alves de. **As políticas para o ensino médio no período de 2003 a 2014: disputas, estratégias, concepções e projetos**. Tese de Doutorado. PPGE – UFG, Goiânia/GO: 2017.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Protótipos curriculares de Ensino Médio e Ensino Médio Integrado**: resumo executivo. Brasília (DF), 2011. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000192271>>. Acesso em: 29 nov. 2020.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Competências para o Progresso Social**: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares para compreensão crítica da educação**. Porto Editora, Porto. 2005.

\_\_\_\_\_. **Políticas curriculares: referenciais para análise**. Porto Alegre: Artmed. 2003

\_\_\_\_\_. **Processos e práticas de educação e formação: Para uma análise da realidade portuguesa em contextos de globalização**. Revista Portuguesa de Educação, v. 22, n. 1, p. 105-143, 2009. Disponível em: <<https://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/13955>>. Acesso em: 22 jun. 2020.

PEREIRA, Crígina Cibelle; PINHEIRO, Joelma Uchoa; FEITOSA, Francisco Antonio Rocha. A BNCC no descompasso entre o ideal do currículo formal e interposições do currículo real. **Debates em Educação**, v. 11, n. 25, p. 344-364, 2019.

PEREIRA, Rodrigo da Silva, **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE** - Brasília, Tese (Doutorado - Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERONI, Vera Maria V. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta**. Currículo sem Fronteiras, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2019.

PERONI, Vera Maria Vidal (Org.). **Redefinições das Fronteiras entre o público e o privado: implicações para a democratização da educação**. Brasília: Liber Livro, 2013.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje. As implicações para a democracia **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017.

PINTO, José Marcelino de Rezende; AMARAL, Nelson Cardoso; CASTRO, Jorge Abrahão de. **O financiamento do ensino médio no Brasil: de uma escola boa para poucos à massificação barata da rede pública**. Revista Educação e Sociedade, Campinas, v. 32, n. 116, p. 639-665, jul.-set. 2011.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. **O que é Desenvolvimento Humano**. Brasil, 2018. Disponível em: <<https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano-e-idh>>. Acesso em: 04 de mar. 2021.

POR REDAÇÃO NSC (Brasil) (ed.). **Todas as 30 escolas com ensino médio integral têm ao menos um problema de infraestrutura**: unidades do estado sofrem com falta de internet, laboratórios, equipamentos multimídia, espaços de convivência e ar condicionado. **Nsc Total**. Florianópolis, 02 abr. 2018. p. 42-43. Disponível em: <https://www.nscotal.com.br/noticias/todas-as-30-escolas-com-ensino-medio-integral-tem-ao-menos-um-problema-de-infraestrutura>. Acesso em: 03 jan. 2021.

PRETTE, Jean. **(Auto)biografia e processos de subjetivação de jovens inseridos na proposta curricular do Colégio Marista São Luís**. 2017. 145 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Mestrado em Educação, Educação, Universidade da Região de Joinville - Univille, Joinville, 2017. Disponível em: <[https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1010245/JEAN\\_PRETTE.pdf](https://www.univille.edu.br/account/mestradoedu/VirtualDisk.html/downloadDirect/1010245/JEAN_PRETTE.pdf)>. Acesso em: 10 ago. 2020.

RATTI, Leiri Aparecida. **O projeto político pedagógico e a construção da autonomia curricular: desafios para professores do ensino médio integral em tempo integral em Joinville/SC**. Dissertação de Mestrado. PPGE – UNIVILLE, Joinville/SC: 2020.

RICCI, Maíke Cristine Kretschmar. **Uma proposta educacional em movimento: um olhar sobre os documentos orientadores do Ensino Médio Inovador**. Dissertação de Mestrado. PPGE – UDESC, Florianópolis/SC: 2018.

RIO DE JANEIRO (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Convênio 10/2013**. Termo de Convênio que entre si celebram o Estado do Rio de Janeiro, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação e da Secretaria Estado de Desenvolvimento Econômico, Energia, Indústria e Serviços, representada, por sua vez, pela Companhia de Desenvolvimento Industrial do Estado do Rio de Janeiro, o Instituto Ayrton Senna e a Procter & Gamble, Industrial e Comercial Ltda. Rio de Janeiro: CEPERJ, 2013.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação. Resolução SEEDUC nº 5424 de 02 de maio de 2016. Estabelece o conceito para a implementação do Programa de Educação Integral, no âmbito da Secretaria de Estado de Educação do estado do Rio de Janeiro, e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 03 maio 2016.

ROSENBAUM, Luciane; CAROLINO, Célia. **Um estudo comparado entre Brasil e Uruguai sobre a influência da educação matemática nos currículos prescritos e nos currículos praticados**. CUREM 4 – Uruguai, 2012. Disponível em: <http://funes.uniandes.edu.co/17692/1/Rosenbaum2012Um.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2023.

SACRISTÁN, J. Gimeno, José; PÉREZ GÓMEZ, Ángel I.; MARTÍNEZ RODRÍGUEZ, Juan B.; TORRES SANTOMÉ, Jurjo; ÂNGULO RASCO, Félix; ÁLVAREZ MÉNDEZ, Juan M. **Educar por Competências – O que há de novo?** Artmed, 2011.

SACRISTÁN, J. Gimeno. **O Currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

\_\_\_\_\_. **Saberes e Incertezas do Currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SACRISTÁN, J. Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. 4.ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Compreender e transformar o ensino**. Porto Alegre. Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. Saberes e incertezas sobre o currículo. Porto Alegre. Penso, 2013.

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: Caderno 1: disposições gerais**. Florianópolis, 2020.

\_\_\_\_\_. **Documento Orientações DIEB – 2015/2016**. Florianópolis, 2015a. Disponível em: <[https://issuu.com/sedsc/docs/caderno\\_-\\_orienta\\_\\_\\_es\\_dieb\\_anos\\_l\\_4becb7d26a02b9](https://issuu.com/sedsc/docs/caderno_-_orienta___es_dieb_anos_l_4becb7d26a02b9)>. Acesso em: 15 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. Portal do Servidor - SC, Florianópolis, 2015b. Disponível em: <https://bit.ly/35sEif7>. Acesso em: 10 out. 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. Diretoria do Ensino Fundamental, Diretoria do Ensino Médio. **Diretrizes para a Organização da Prática Escolar na Educação Básica em Santa Catarina – DOPEEBSC**. Florianópolis, 2001.

\_\_\_\_\_. SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. **Ensino Médio Integral em tempo Integral - EMITI**. Governo de Santa Catarina- Secretaria de Estado da Educação. Florianópolis, 2017. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/27909-ensino-%20medio-em-tempo-integral>>. Acesso em: 12 jul. 2020.

SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR (ANDES-SN). **A contrarreforma do Ensino Médio**: o caráter excludente, pragmático e imediatista da Lei no 13.415/2017. Brasília, DF, jun. 2017. p. 1-32. Disponível em: <<http://portal.andes.org.br/imprensa/documentos/imp-doc-1049083919.pdf>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

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

VALLE, Ione Ribeiro; SCHVAAB, Cristiane Inês; SCHNEIDER, Juliete. **O acesso ao ensino médio catarinense**. In VALLE, Ione Ribeiro. DALLABRIDA, Norberto (Orgs). Ensino Médio em Santa Catarina: Histórias, políticas e tendências. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

VIEIRA, Letícia; DALLABRIDA, Norberto; STEINDEL, Gisela Eggert. **Uma análise acerca das classes experimentais do ensino secundário paulista (1955-1964)**. In: COLÓQUIO ENSINO MÉDIO, HISTÓRIA E CIDADANIA, 8, 2013, Florianópolis. Anais. Florianópolis: Udesc, 2013, p. 1-12.

WENZEL, Karine. Cinco escolas estaduais desistem de oferecer novas turmas de ensino médio em tempo integral. **DC**, Florianópolis, 17 de dez. de 2018. Disponível em <<https://www.nsctotal.com.br/noticias/cinco-escolas-de-sc-desistem-de-oferecer-novas-turmas-de-ensino-medio-em-tempo-integral>>. Acesso em: 11 jan. 2021.

## ANEXOS

### 1. TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



GABINETE DO REITOR

#### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UDESC) intitulada "APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – EMITI: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE JARAGUÁ DO SUL E JOINVILLE (2017-2020)", que fará entrevista tendo como objetivo identificar o grau de apropriação do currículo em movimento no Ensino Médio em Tempo Integral – EMITI, em especial em três escolas de Jaraguá do Sul e Joinville. Tem-se como questão norteadora identificar as apropriações instauradas no currículo em movimento do EMITI, pautadas, neste caso específico, em parcerias para com o Ensino Médio. Uma das perspectivas para a análise é o panorama de implementação do EMITI em Santa Catarina fundamentada na parceria entre o Instituto Ayrton Senna - IAS e que dispunha do apoio do Instituto Natura, estabelecendo-se assim, a parceria público-privada no referido estado.

Serão previamente marcados a data e horário para realização da entrevista, utilizando equipamento de captura de áudio para gravar as respostas do entrevistado. Estas medidas serão realizadas em ambiente virtual, em especial na plataforma google meet. Não é obrigatório responder a todas as perguntas, podendo retirar-se a qualquer momento.

O(a) Senhor(a) e seu/sua acompanhante não terão despesas e nem serão remunerados pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos, decorrentes da pesquisa será garantida a indenização.

Os riscos aos entrevistados serão os mínimos possíveis, visto que a entrevista não pretende tocar em temas sensíveis ou em questões pessoais. Uma vez que o foco corresponde à proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI. A participação ocorrerá por meio de questionário com o envio de treze perguntas semiestruturadas diretamente ao participante e quatro perguntas abertas, caso tenha interesse de respondê-la será agendado reunião via google meet. Elenca-se que nessa etapa os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, fogem das condições dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Caso ocorra algum desconforto por parte do entrevistado, ele poderá suspender a entrevista, se assim desejar. Destaca-se ainda que serão respeitadas questões sensíveis que possam violar a imagem, intimidade, vida privada ou representar algum risco psíquico e/ou sentimental ao entrevistado. A realização, a gravação e a divulgação do conteúdo das entrevistas só ocorrerão com a autorização dos entrevistados mediante o TCLE.

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número, entretanto por se tratar de uma pesquisa na área da História da Educação, entende-se que todos os entrevistados são sujeitos históricos, que se assim desejarem poderão ser identificados na pesquisa seguindo todos os procedimentos metodológicos deste campo de estudo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo serão estudar e beneficiar-se do estudo por meio da contribuição de suas experiências profissionais a construção da pesquisa acadêmica. Se desejar poderá autorizar a identificação de seu nome, considerando-os como sujeitos históricos, terá sua trajetória profissional compartilhada, junto a história da educação catarinense.).

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos serão os pesquisadores estudante de pós-graduação, doutorando em História da Educação, Jean Prette, o professor responsável Prof. Dr. Norberto Dallabrida.

O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome, caso seja de seu interesse a identificação, indicar no campo abaixo sua intenção de identificação. Este termo de consentimento livre e esclarecido é feito em duas vias, sendo que uma delas ficará em poder do pesquisador e outra com o sujeito participante da pesquisa.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Jean Prette

NÚMERO DO TELEFONE: 47997254242

ENDEREÇO: Rua Itá, 333 - Bom Retiro, Joinville - SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UEDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

#### TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

( ) Autorizo que minha identidade seja utilizada como dados da pesquisa.

( ) NÃO autorizo que minha identidade seja utilizada como dados da pesquisa

Nome por extenso \_\_\_\_\_

Assinatura

Local:

Data: / / .

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

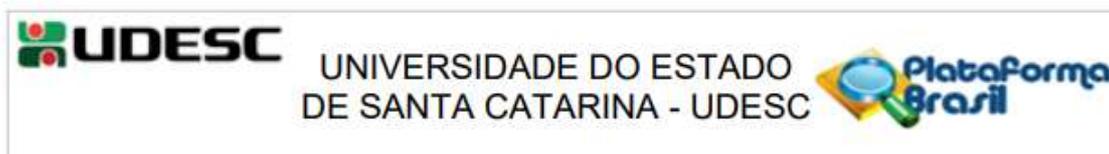
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

## 2. Parecer Consubstanciado do CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL e EMITI: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE JARAGUÁ DO SUL E JOINVILLE (2017-2020)

**Pesquisador:** Jean Prette

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 47727121.3.0000.0118

**Instituição Proponente:** FUNDACAO UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SC UDESC

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.935.653

#### Apresentação do Projeto:

Título do Projeto - APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – EMITI: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE JARAGUÁ DO SUL E JOINVILLE (2017-2020)

Pesquisador -Jean Prette

#### Apresentação do Projeto

Trata-se da segunda versão de uma pesquisa no campo da História da Educação de Santa Catarina, com utilização de diferentes fontes documentais (bibliográficas, arquivísticas e orais). Tem como foco investigar a apropriação da proposta curricular em movimento, desencadeada por meio da parceria entre o público e o privado no território catarinense, mediante a influência empresarial para com o Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI proposto pelo Instituto Ayrton Senna - IAS em ofertarem o direcionamento das políticas educacionais para com as escolas que aderissem ao projeto do EMITI. Essa parceria garantiria que o jovem estudante de ensino médio tivesse acesso não apenas a uma formação voltada para o mercado de trabalho, como também a uma linguagem própria de sua idade e interesses juvenis. Para tanto, pretende-se compreender as apropriações instauradas no currículo em movimento do EMITI, pautadas, neste caso específico, em parcerias para com o Ensino Médio. Haja vista que, há um encadeamento mútuo entre o

**Endereço:** Av. Madre Benvenutta, 2007

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-8084

**E-mail:** cep.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.935.653

processo teórico e prático, não sendo possível ser separado. Isto é, uma vez que o objeto de estudo na presente pesquisa remete à análise de documentos legislativos e teóricos que fundamentam a parceria estabelecida, será necessário observar o contraponto, através dos Projetos Políticos Pedagógicos – PPP, entrevistas semiestruturadas e matérias presentes na realidade escolar. Com isso, pretende-se elucidar as tensões, fragilidades e benefícios do EMITI relacionando a apropriação do prescrito e o praticado. Objetiva-se com a pesquisa identificar portanto, a apropriação do currículo em movimento no Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI, na especificidade da Escola de Educação Básica Prof. Heleodoro Borges e Escola de Educação Básica Holando Marcelino Gonçalves em Jaraguá do Sul; como também, na Escola de Educação Básica Annes Gualberto em Joinville, localizadas no nordeste do estado de Santa Catarina. O estudo pretende compreender a fundo a matriz curricular do EMITI, analisando documentos que fundamentam a parceria entre governo e o IAS. Esses documentos referem-se à Proposta Curricular do EMITI relacionando-a ao PPP das escolas em questão.

#### Cronograma de Pesquisa:

Contato com os entrevistados (pré-agendamento) - 13/09/2021 30/09/2021

Redação da tese - 02/05/2022 29/07/2022

Coleta de dados documentais - 15/06/2021 30/09/2021

Realização das entrevistas - 01/10/2021 01/11/2021

Redação final - 01/07/2022 01/09/2022

Análise dos dados - 15/12/2021 15/03/2022

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Para tanto, pretende-se identificar as apropriações instauradas no currículo em movimento do EMITI, mediante a influência empresarial desta modalidade de ensino proposta pelo Instituto Ayrton Senna - IAS em ofertarem o direcionamento das políticas educacionais para com as escolas que aderirem ao projeto do EMITI.

**Objetivo Secundário:** Para alcançar aproximações com a pergunta lançada nesta pesquisa, e melhor organizar a estrutura de investigação desta tese, apresento os seguintes objetivos específicos: a) Conhecer os caminhos trilhados para a reforma do Ensino Médio e o Ensino Médio Integral. b) Analisar parcerias público-privadas no Ensino Médio Integral em Tempo Integral de Santa Catarina. c) Verificar o currículo prescrito no Projeto Político Pedagógico da escola e as apropriações instauradas no currículo em movimento do EMITI, mediante a influência empresarial desta

**Endereço:** Av. Madre Benvenutta, 2007

**Bairro:** Itacorubi

**CEP:** 88.035-001

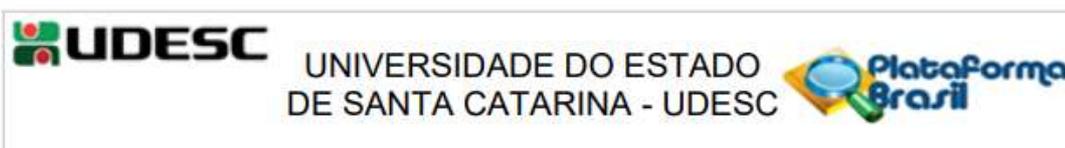
**UF:** SC

**Município:** FLORIANOPOLIS

**Telefone:** (48)3664-8084

**Fax:** (48)3664-8084

**E-mail:** cep.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.935.653

modalidade de ensino proposta pelo Instituto Ayrton Senna - IAS.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Os riscos aos entrevistados serão os mínimos possíveis, visto que a entrevista não pretende tocar em temas sensíveis ou em questões pessoais. Uma vez que o foco corresponde à proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI. A participação ocorrerá por meio de questionário com o envio de treze perguntas semiestruturadas diretamente ao participante e quatro perguntas abertas, caso tenha interesse de respondê-la será agendada reunião via google meet. Elenca-se que nessa etapa os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, fogem das condições dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação. Caso ocorra algum desconforto por parte do entrevistado, ele poderá suspender a entrevista, se assim desejar. Destaca-se ainda que serão respeitadas questões sensíveis que possam violar a imagem, intimidade, vida privada ou representar algum risco psíquico e/ou sentimental ao entrevistado. A realização, a gravação e a divulgação do conteúdo das entrevistas só ocorrerão com a autorização dos entrevistados mediante o TCLE.

##### **Benefícios:**

Os participantes beneficiar-se-ão do estudo por meio da contribuição de suas experiências profissionais a construção de uma pesquisa acadêmica. Se desejar poderá autorizar a identificação de seu nome, considerando-os como sujeitos históricos, terá sua trajetória profissional compartilhada, junto a história da educação catarinense.

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa é relevante.

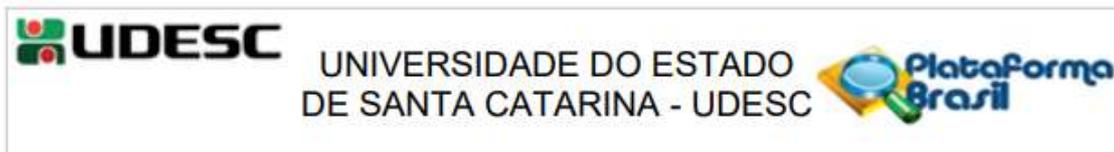
Os riscos e benefícios estão bem descritos e dimensionados.

A metodologia está adequadamente descrita, bem como os roteiros de entrevistas e questionários.

O pesquisador apresentou carta Resposta:

Encaminho a Vossa Senhoria o projeto de pesquisa intitulado "Apropriação do Currículo em Movimento no Ensino Médio Integral em Tempo Integral – EMITI: um estudo em escolas de Jaraguá do Sul e Joinville (2017-2020)" com os seguintes ajustes realizados.

<b>Endereço:</b> Av.Madre Benvenutta, 2007	<b>CEP:</b> 88.035-001
<b>Bairro:</b> Itacorubi	
<b>UF:</b> SC	<b>Município:</b> FLORIANOPOLIS
<b>Telefone:</b> (48)3664-8084	<b>Fax:</b> (48)3664-8084
	<b>E-mail:</b> cep.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.935.653

- a) Inclusão no Projeto Básico da Plataforma Brasil do nome do Prof. Dr. Norberto Dallabrida como membro da equipe de pesquisa.
- b) Ajustes no detalhamento da metodologia e análise da pesquisa no Projeto Básico e Projeto Detalhado.
- c) Inserção da Folha de Rosto, Declaração de Ciência e concordância das Instituições Envolvidas assinada pelas três escolas participantes, inclusão na Plataforma Brasil, separadamente dos instrumentos de pesquisa (roteiro de entrevista e questionário). Além da inclusão do link a ser enviado aos participantes.
- d) Revisão da quantidade e detalhamento dos participantes da pesquisa, ajustes no cronograma da pesquisa prevendo trâmites do CEP.
- e) Padronização dos textos que abordam os riscos e benefícios da pesquisa, incluindo a abordagem em ambiente virtual (PB, TCLE e PD).

Afirmo por meio deste que todas as pendências foram acolhidas e acatadas, com o desejo de obtenção da aprovação deste comitê.

Joinville, 15 de julho de 2021.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Folha de Rosto – deve constar CNPJ e Instituição Proponente

Projeto de Pesquisa Básico

Projeto de Pesquisa Detalhado

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas

Roteiro de Entrevista

**Recomendações:**

Sem recomendações.

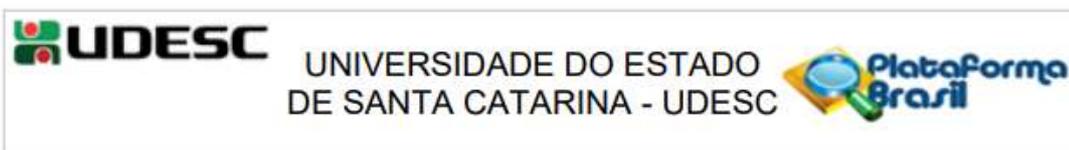
**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Pendências da primeira versão:

1 - Incluir no Projeto Básico da Plataforma Brasil o nome do Prof. Dr. Norberto Dallabrida como membro da equipe de pesquisa. PENDÊNCIA ATENDIDA.

2 - Definir, na metodologia dos projetos, a forma de pesquisa que será utilizada (virtual, presencial ou ambas) e descrever cada etapa do processo de acordo com a forma utilizada. Ver na

**Endereço:** Av. Madre Benvenutta, 2007  
**Bairro:** Itacorubi **CEP:** 88.035-001  
**UF:** SC **Município:** FLORIANOPOLIS  
**Telefone:** (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cep.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.935.653

página do CEP/UDESC os modelos de documentos que cada uma utiliza e anexar conforme a necessidade (ver apontamentos no item comentários e considerações). PENDÊNCIA ATENDIDA.

3 - Anexar novamente Folha de Rosto com dados do formulário preenchidos sobre a Direção Geral do Centro, bem como materializar o documento para anexar. PENDÊNCIA ATENDIDA.

4 - Definir melhor a quantidade de participantes no item "Grupos em que serão divididos os participantes da pesquisa neste centro" em relação aos diretores, coordenadores e professores (ex: 3 diretores, 3 coordenadores e 14 professores). PENDÊNCIA ATENDIDA.

5 - Incluir Declaração de Ciência e concordância das Instituições Envolvidas assinada pelas três escolas participantes. PENDÊNCIA ATENDIDA.

6 - Detalhar melhor as etapas e todas as informações necessárias no item Metodologia proposta e Metodologia de Análise de Dados, no Projeto Básico. Também, todas estas informações devem estar no Projeto Detalhado. Ver indicações no item comentários e considerações sobre a pesquisa. PENDÊNCIA ATENDIDA.

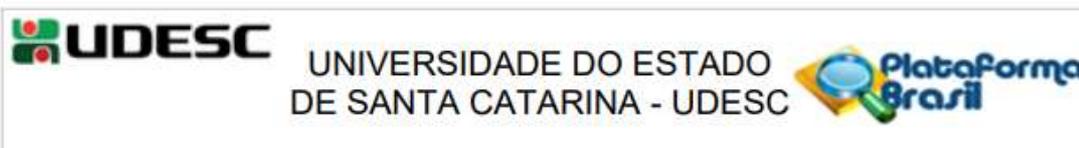
7 - Incluir na Plataforma Brasil, separadamente, modelos dos instrumentos de pesquisa (roteiro de entrevista e questionário). Além disso, incluir todos os links e materiais a serem enviados aos participantes. PENDÊNCIA ATENDIDA.

8 - Esclarecer na metodologia do projeto básico como fará com o armazenamento dos dados e a forma de como descartará esses dados após cinco anos de guarda. PENDÊNCIA ATENDIDA.

9 - Rever o cronograma de pesquisa, prevendo os trâmites de submissão no CEP. PENDÊNCIA ATENDIDA.

10 - Padronizar o texto dos riscos e benefícios em todos os documentos (PB, TCLE e PD). Além disso, em sendo abordagem virtual, "Caberá ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar

**Endereço:** Av. Madre Benvenutta, 2007  
**Bairro:** Itacorubi **CEP:** 88.035-001  
**UF:** SC **Município:** FLORIANÓPOLIS  
**Telefone:** (48)3664-8084 **Fax:** (48)3664-8084 **E-mail:** cep.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.935.653

total confidencialidade e potencial risco de sua violação." PENDÊNCIA ATENDIDA.

Projeto aprovado.

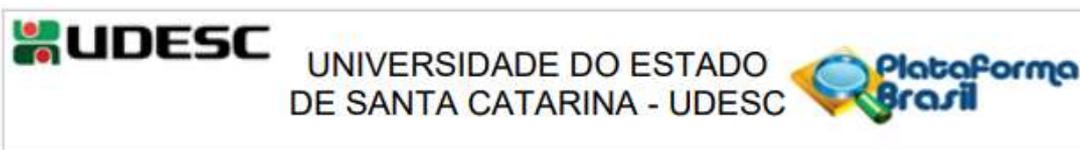
**Considerações Finais a critério do CEP:**

A Direoria APROVA o Protocolo de Pesquisa e informa que, qualquer alteração necessária ao planejamento e desenvolvimento do Protocolo Aprovado ou cronograma final, seja comunicada ao CEP via Plataforma Brasil na forma de EMENDA, para análise sendo que para a execução deverá ser aguardada aprovação final do CEP. A ocorrência de situações adversas durante a execução da pesquisa deverá ser comunicada imediatamente ao CEP via Plataforma Brasil, na forma de NOTIFICAÇÃO. Em não havendo alterações ao Protocolo Aprovado e/ou situações adversas durante a execução, deverá ser encaminhado RELATÓRIO FINAL ao CEP via Plataforma Brasil até 60 dias da data final definida no cronograma, para análise e aprovação. Lembramos ainda, que o participante da pesquisa ou seu representante legal, quando for o caso, bem como o pesquisador responsável, deverão rubricar todas as folhas do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE - apondo suas assinaturas na última página do referido Termo.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1751422.pdf	19/07/2021 15:46:45		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_maiores_de_18_2020_16195658091202_3526.pdf	19/07/2021 15:44:30	Jean Prette	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_maiores_ambientes_virtuais_16192027377134_3526.pdf	19/07/2021 15:44:08	Jean Prette	Aceito
Outros	ROTEIROQUESTIONARIO.pdf	18/07/2021 18:03:23	Jean Prette	Aceito
Outros	ROTEIROENTREVISTA.pdf	18/07/2021 18:02:01	Jean Prette	Aceito
Outros	CONVITE.pdf	18/07/2021	Jean Prette	Aceito

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007  
 Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001  
 UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
 Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cep.udesc@gmail.com



Continuação do Parecer: 4.935.653

Outros	CONVITE.pdf	18:00:56	Jean Prette	Aceito
Outros	CARTAAOCEP.pdf	18/07/2021 17:59:50	Jean Prette	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	18/07/2021 17:58:26	Jean Prette	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARCAOINSTITUICAO3.pdf	18/07/2021 17:57:26	Jean Prette	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOINSTITUICAO2.pdf	18/07/2021 17:56:54	Jean Prette	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAOINSTITUICAO.pdf	18/07/2021 17:55:30	Jean Prette	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODETALHADO.pdf	18/07/2021 17:52:45	Jean Prette	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Consentimento_Para_Fotografias__V_d eos_e_Grava_es__maiores_18_anos_2020_15898261575484_3526.pdf	10/05/2021 08:09:30	Jean Prette	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

FLORIANOPOLIS, 27 de Agosto de 2021

Assinado por:  
Gesilani Júlia da Silva Honório  
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Madre Benvenutta, 2007  
Bairro: Itacorubi CEP: 88.035-001  
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS  
Telefone: (48)3664-8084 Fax: (48)3664-8084 E-mail: cep.udesc@gmail.com

## 3. Consentimento para fotografias, vídeos e gravações



GABINETE DO REITOR

**CONSENTIMENTO PARA FOTOGRAFIAS, VÍDEOS E GRAVAÇÕES**

Permito que sejam realizadas fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins da pesquisa científica intitulada **"APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – EMITI: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE JARAGUÁ DO SUL E JOINVILLE (2017-2020)"** e concordo que o material e informações obtidas relacionadas à minha pessoa possam ser publicados eventos científicos ou publicações científicas. Porém, a minha pessoa não deve ser identificada por nome ou rosto em qualquer uma das vias de publicação ou uso.

As fotografias, vídeos e gravações ficarão sob a propriedade do grupo de pesquisadores pertinentes ao estudo e, sob a guarda dos mesmos.

\_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_  
Local e Data

\_\_\_\_\_  
Nome do Sujeito Pesquisado

\_\_\_\_\_  
Assinatura do Sujeito Pesquisado

#### 4. TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ambientes virtuais)



GABINETE DO REITOR

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(a) senhor(a) está sendo convidado a participar de uma pesquisa de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE/UDESC) intitulada "APROPRIAÇÃO DO CURRÍCULO EM MOVIMENTO NO ENSINO MÉDIO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL – EMITI: UM ESTUDO EM ESCOLAS DE JARAGUÁ DO SUL E JOINVILLE (2017-2020)", que fará entrevista, tendo como objetivo identificar o grau de apropriação do currículo em movimento no Ensino Médio em Tempo Integral – EMITI, em especial em três escolas de Jaraguá do Sul e Joinville. Tem-se como questão norteadora identificar as apropriações instauradas no currículo em movimento do EMITI, pautadas, neste caso específico, em parcerias para com o Ensino Médio. Uma das perspectivas para a análise é o panorama de implementação do EMITI em Santa Catarina fundamentada na parceria entre o Instituto Ayrton Senna - IAS e que dispunha do apoio do Instituto Natura, estabelecendo-se assim, a parceria público-privada no referido estado. Esta pesquisa envolve ambientes virtuais como e-mail, o qual o pesquisador encaminhará perguntas que integram a entrevista semiestruturadas, além de possíveis reuniões em formato de vídeo chamadas, os quais serão utilizados google meet. Não é obrigatório o entrevistado participar de todas as atividades, ele poderá optar em apenas responder apenas às perguntas enviadas por e-mail em que ele se sentir confortável.

Por isso, antes de responder às perguntas/participar das atividades disponibilizadas em ambiente não presencial ou virtual, será apresentado este Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, para a sua anuência. Esse Termo de Consentimento será assinado e enviado para o e-mail do pesquisador responsável.

As informações coletadas serão armazenadas e tratadas em uma pasta no Google drive, que corresponderá ao arquivo da pesquisa, que serão posteriormente, descartadas após período previsto.

OBS: Conforme Comunicado CONEP "ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL", "É da responsabilidade do pesquisador o armazenamento adequado dos dados coletados, bem como os procedimentos para assegurar o sigilo e a confidencialidade das informações do participante da pesquisa").

O(a) Senhor(a) não terá despesas e nem será remunerado(a) pela participação na pesquisa. Todas as despesas decorrentes de sua participação serão ressarcidas. Em caso de danos decorrentes da pesquisa, será garantida a indenização. (OBS: Conforme Comunicado CONEP "ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL", "Caberá ao pesquisador explicar como serão assumidos os custos diretos e indiretos da pesquisa, quando a mesma se der exclusivamente com a utilização de ferramentas eletrônicas sem custo para o seu uso ou já de propriedade do mesmo").

Os riscos aos entrevistados serão os mínimos possíveis, visto que a entrevista não pretende tocar em temas sensíveis ou em questões pessoais. Uma vez que o foco corresponde à proposta do Ensino Médio Integral em Tempo Integral - EMITI. A participação ocorrerá por meio de questionário com o envio de treze perguntas semiestruturadas diretamente ao participante e quatro perguntas abertas, caso tenha interesse de respondê-la será agendado reunião via google meet. Elenca-se que nessa etapa os riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas, fogem das condições dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

sua violação. Caso ocorra algum desconforto por parte do entrevistado, ele poderá suspender a entrevista, se assim desejar. Destaca-se ainda que serão respeitadas questões sensíveis que possam violar a imagem, intimidade, vida privada ou representar algum risco psíquico e/ou sentimental ao entrevistado. A realização, a gravação e a divulgação do conteúdo das entrevistas só ocorrerão com a autorização dos entrevistados mediante o TCLE.

(OBS: Conforme Comunicado CONEP "ORIENTAÇÕES PARA PROCEDIMENTOS EM PESQUISAS COM QUALQUER ETAPA EM AMBIENTE VIRTUAL", "Cabe ao pesquisador destacar, além dos riscos e benefícios relacionados com a participação na pesquisa, aqueles riscos característicos do ambiente virtual, meios eletrônicos, ou atividades não presenciais, em função das limitações das tecnologias utilizadas. Adicionalmente, devem ser informadas as limitações dos pesquisadores para assegurar total confidencialidade e potencial risco de sua violação.")

A sua identidade será preservada pois cada indivíduo será identificado por um número, entretanto por se tratar de uma pesquisa na área da História da Educação, entende-se que todos os entrevistados são sujeitos históricos, que se assim desejarem poderão ser identificados na pesquisa seguindo todos os procedimentos metodológicos deste campo de estudo.

Os benefícios e vantagens em participar deste estudo beneficiar-se-ão do estudo por meio da contribuição de suas experiências profissionais na construção da pesquisa acadêmica. Se desejar poderá autorizar a identificação de seu nome, considerando-os como sujeitos históricos, terá sua trajetória profissional compartilhada, junto a história da educação catarinense.).

As pessoas que estarão acompanhando os procedimentos da pesquisa serão os pesquisadores estudante de pós-graduação, doutorando em História da Educação, Jean Prette, o professor responsável Prof. Dr. Norberto Dallabrida. O(a) senhor(a) poderá se retirar do estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de constrangimento.

Solicitamos a sua autorização para o uso de seus dados para a produção de artigos técnicos e científicos. A sua privacidade será mantida através da não-identificação do seu nome, caso seja de seu interesse a identificação, indicar no campo abaixo sua intenção de identificação. É importante que o (a) senhor(a) guarde em seus arquivos uma cópia deste documento eletrônico, para tanto, informamos que este documento será enviado para seu e-mail.

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Jean Prette

NÚMERO DO TELEFONE: 47997254242

ENDEREÇO: Rua Itá, 333 - Bom Retiro, Joinville - SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

NOME DO PESQUISADOR RESPONSÁVEL PARA CONTATO: Norberto Dallabrida

NÚMERO DO TELEFONE: 48-3225-6289

ENDEREÇO: Henrique Bruggemann, 40 - apto. 304

88015-650 - Florianópolis - SC

ASSINATURA DO PESQUISADOR:

Comitê de Ética em Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – CEPESH/UDESC

Av. Madre Benvenuta, 2007 – Itacorubi – Florianópolis – SC -88035-901

Fone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.

Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br)

CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)

TERMO DE CONSENTIMENTO

Declaro que fui informado sobre todos os procedimentos da pesquisa e, que recebi de forma clara e objetiva todas as explicações pertinentes ao projeto e, que todos os dados a meu respeito serão sigilosos. Eu compreendo que neste estudo, as medições dos experimentos/procedimentos de tratamento serão feitas em mim, e que fui informado que posso me retirar do estudo a qualquer momento.

( ) Autorizo que minha identidade seja utilizada como dados da pesquisa.

( ) NÃO autorizo que minha identidade seja utilizada como dados da pesquisa

Nome por extenso  
\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_

Local: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_ .

Avenida Madre Benvenuta, 2007, Itacorubi, CEP 88035-901, Florianópolis, SC, Brasil.  
Telefone/Fax: (48) 3664-8084 / (48) 3664-7881 - E-mail: [cepsh.reitoria@udesc.br](mailto:cepsh.reitoria@udesc.br)  
CONEP- Comissão Nacional de Ética em Pesquisa  
SRTV 701, Via W 5 Norte – Lote D - Edifício PO 700, 3º andar – Asa Norte - Brasília-DF - 70719-040  
Fone: (61) 3315-5878/ 5879 – E-mail: [conep@saude.gov.br](mailto:conep@saude.gov.br)