

O itinerário formativo “Trilhas de Aprofundamento” em uma escola da rede estadual pública catarinense: percepções de docentes

Luiz Martins Junior¹

Julice Dias²

Marly Kruger de Pesce³

Resumo:

A reforma curricular do Ensino Médio impactou a prática docente ao instituir os itinerários formativos que possibilitam um percurso individual de formação do estudante. O Currículo Base do Território Catarinense (2020) institui como uma possibilidade a escolha de trilha de aprofundamento. O objetivo deste trabalho é compreender como o itinerário formativo “Trilha de Aprofundamento” é percebido por professores de uma escola pública catarinense. Para tanto, foi realizada uma pesquisa exploratória descritiva. Foi aplicado um questionário on-line para professores de uma escola pública de uma cidade de Santa Catarina, em 2023. Os vinte e cinco respondentes perceberam o potencial na oferta das trilhas, mas que é uma tarefa complexa, considerando a estrutura da escola e a formação docente. Além disso, os dados evidenciaram que os itinerários formativos não constituem contextos que introduzem oportunidades de Educação para a diversidade, para um currículo em ação que seja, de fato e de direito, aberto.

Palavras-chave:

Educação Básica. Professores. Trilhas de Aprofundamento. Ensino Médio.

The training itinerary “Deepening Trails” in a state public school in Santa Catarina: perceptions of teachers

The curricular reform of High School impacted the teaching practice by instituting the training itineraries that enable an individual path of student training. The Basic Curriculum of the Territory of Santa Catarina (2020) establishes as a possibility the choice of a deepening track. The objective of this work is to understand how the formative itinerary “Deepening Trail” is perceived by teachers of a public school in Santa Catarina. To this end, a descriptive exploratory research was conducted. An online questionnaire was applied to teachers of a public school in a city in Santa Catarina, in 2023. The twenty-five respondents perceived the potential in offering the trails, but that it is a complex task, considering the structure of the school and the teacher training. In addition, the data showed

¹Doutor em Educação, professor da rede pública de ensino. E-mail: luizjunior1189@gmail.com ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2652-6823>

²Doutora em Educação, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina. E-mail: Julice.dias@hotmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1896-5065>

³Doutora em Educação, professora da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. E-mail: marlykrugerdepesce@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8195-7634>

that the formative itineraries do not constitute contexts that introduce opportunities for education for diversity, for a curriculum in action that is, in fact and direct, open.

Keywords: Basic education. Teachers. Deepening trails. High School.

El itinerario de formación “Profundizando Senderos” en una escuela pública estadual de Santa Catarina: percepciones de los docentes

La reforma curricular de la Escuela Secundaria impactó la práctica docente al establecer itinerarios formativos que permiten un camino de formación individual de los estudiantes. El Currículo Base del Territorio Catarinense (2020) establece como posibilidad la elección de un camino de profundización. El objetivo de este trabajo es comprender cómo el itinerario formativo “Trilha de Aprofundamento” es percibido por profesores de una escuela pública de Santa Catarina. Para ello se realizó una investigación descriptiva exploratoria. Se administró un cuestionario en línea a profesores de una escuela pública de una ciudad de Santa Catarina, en 2023. Los veinticinco encuestados reconocieron el potencial de ofrecer los senderos, pero que es una tarea compleja, considerando la estructura escolar y la formación de los docentes. Además, los datos mostraron que los itinerarios formativos no constituyen contextos que introduzcan oportunidades para la Educación para la diversidad, para un currículo en acción que sea, de hecho y directamente, abierto.

Palabras-clave: Educación básica. Maestros. Profundizando senderos. Escuela Secundaria.

1 Introdução

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/1996 –LDB), cabe às unidades escolares, respeitadas as normas inerentes aos respectivos sistemas de ensino, elaborar e executar suas propostas pedagógicas. A Lei afirma, também, que os profissionais docentes e a comunidade escolar deverão participar desses construtos. Ainda, é importante destacar que pela LDB, as propostas pedagógicas e curriculares gozam de autonomia, resguardadas as normas comuns a serem obedecidas em nível nacional.

No entanto, para o pleno sucesso de uma proposta pedagógica, são necessárias condições objetivas de trabalho, a serem garantidas pelos dirigentes da política educacional, especialmente no que diz respeito à infraestrutura das escolas, formação inicial e continuada em serviço, disponibilidade de carga horária para planejamento e avaliação das ações pedagógicas, materialidades pedagógicas adequadas para a concretização dos objetivos curriculares propostos, valorização e reconhecimento dos profissionais do magistério, plano de carreira justo e demais aspectos necessários para educação de qualidade.

A partir dessas indicações, é importante termos clareza de que a sistematização de uma proposta pedagógica/curricular é um dos níveis mais complexos do planejamento educacional, na medida em que requer o atendimento a um conjunto de documentos legais e oficiais, assim como o domínio conceitual de várias áreas de conhecimento. Sabemos que o termo currículo é polissêmico. De acordo com Wiggers (2007), o sentido etimológico do termo currículo é derivado da expressão latina “currus”, que significa carruagem. Para a autora, transpondo esse sentido para o campo da Educação, seu sentido metafórico pode significar a busca de um caminho, de uma direção para atingir certa finalidade.

Em nosso ponto de vista, todo documento (e o currículo é um deles) é um construto social, logo, imbuído no caldo da cultura, como produção situada economicamente, politicamente, culturalmente e pedagogicamente. E que, por assim ser, é eivado de contradições, dilemas e ambiguidades. Para Raymond Williams (2000), toda produção cultural é seletiva. Isso porque, em cadeias de interdependência próprias à sociedade, estamos enredados em tramas culturais, políticas, sociais, que engendram, sedimentam, reproduzem crenças, valores, normas, conhecimentos e saberes considerados válidos para que sejam repassados de geração a geração. Nessa perspectiva, entendemos o currículo como:

[...] uma forma institucionalizada de transmitir a cultura de uma dada sociedade, garantindo a reprodução e a recriação cultural e social das divisões dessa sociedade, incorporando, pois, as manifestações de seus conflitos. [...] Desse modo, os caracteres ideológicos das práticas curriculares constituem-se em uma área de contestações, de luta pela manutenção e superação das relações sociais vigentes em contextos sociais, históricos e geográficos distintos (FÜLLGRAF; WIGGERS, 2014).

Assim, o currículo e as práticas dele decorrentes não podem ser consideradas descoladas do contexto ao qual se inserem, ou seja, das condições materiais que permitem ou não sua implantação. Sendo assim, neste texto instigamos uma reflexão sobre o “Novo Ensino Médio”, especificamente no que se refere ao itinerário formativo “Trilhas de Aprofundamento”, que faz parte do Caderno 3 do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem).

A Lei nº 13.415/2017 estabeleceu uma mudança na estrutura do Ensino Médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 para 1.000 horas anuais e definindo outra organização curricular. Considerada pelo Ministério da Educação como uma estrutura mais flexível, propõe aos estudantes a possibilidade de escolher itinerários formativos, estruturados nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A proposta do chamado “Novo Ensino Médio” objetiva, segundo a lei, garantir educação de qualidade aos jovens estudantes, desenvolvendo um processo formativo em contexto, isto é, situado nas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade.

Por *itinerários formativos* entende-se o conjunto de componentes, projetos, oficinas, núcleos de estudo, que os estudantes poderão escolher no seu percurso formativo. Esses itinerários podem estar circunscritos em uma área do conhecimento, visando seu aprofundamento, quais sejam: Matemática e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e formação Técnica e Profissional. A proposta do “Novo Ensino Médio” orienta que as Redes de ensino terão autonomia para definir quais itinerários formativos ofertarão aos estudantes, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Pois bem, neste texto, como já afirmamos, pretendemos problematizar os itinerários formativos, sobretudo, destacando que a autonomia apregoada pela legislação é uma falácia, uma vez que as escolas de Ensino Médio, precarizadas em sua estrutura, materialidades e condições objetivas de trabalho docente, não oferecem condições para que os estudantes, majoritariamente pertencentes à classe trabalhadora, possam fazer escolhas. Pela lógica de

ação da organização da política educacional, as escolas não permitem que eles sejam protagonistas em seu percurso formativo, bem como os docentes tenham condições, sem formação em serviço condizente com a proposta, de aprofundar teórica e metodologicamente os itinerários formativos.

Desse modo, neste estudo tivemos como objetivo compreender como o itinerário formativo “Trilhas de aprofundamento” é percebido por professores de uma escola pública catarinense. Para tanto, realizamos um estudo qualitativo, de natureza exploratória descritiva. Neste texto, apresentamos parte dos dados gerados na pesquisa realizada no ano de 2023 com docentes atuantes no Ensino Médio de uma escola pública da Rede Estadual de Ensino.

Inicialmente, exploramos conceitualmente as “Trilhas de Aprofundamento” como elemento curricular do “Novo Ensino Médio”. Em seguida, apresentamos os aportes metodológicos adotados para o estudo. Na sequência, discutimos e analisamos parte dos dados gerados, os quais emergiram dos questionários aplicados aos docentes em seu contexto de trabalho. Encerramos o texto com breves considerações finais.

2 Notas sobre o Caderno 3 “Portfólio - Trilhas de aprofundamento”

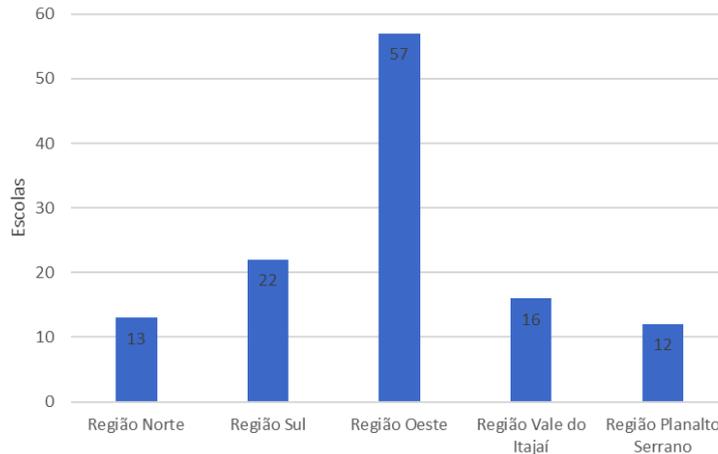
Apresentamos, nesta parte do texto, uma descrição sobre as condições organizacionais, estruturais e conceituais contidas no Caderno 3 “Portfólio - trilhas de aprofundamento” do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem). A proposta curricular do Território Catarinense é resultado de um processo decisório que envolveu ampla participação e discussão de equipes técnicas, englobando professores, especialistas e pesquisadores, estudantes e membros da comunidade acadêmica, após a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017. Na sua elaboração e organização, participaram 254 profissionais especialistas que utilizaram como orientação os fundamentos dos princípios estéticos, políticos, éticos e de direitos de aprendizagens delineados no Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense; na Base Nacional Comum Curricular e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2018. (SANTA CATARINA, 2020).

Com aprovação em 2020, foi apresentada para a comunidade educacional catarinense a proposta curricular dividida em 4 volumes principais: **Caderno 1 - Disposições Gerais**: textos introdutórios e gerais do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; • **Caderno 2 - Formação Geral Básica**: textos da Formação Geral Básica por Área de Conhecimento, do Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense; **Caderno 3 - Parte Flexível do Currículo**: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento: Portfólio de Trilhas de Aprofundamento que fazem parte dos Itinerários Formativos do Território Catarinense; • **Caderno 4 - Parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos**: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos do Território Catarinense.

Com essa organização e formatação estrutural e curricular respaldada pela Lei 13.415 do Ensino Médio e somadas às diretrizes da BNCC, a Secretaria Estadual de Educação, em 2018, selecionou 120 escolas-piloto, sob orientação da Portaria MEC n.649/2018, que implantou o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio (SANTA CATARINA, 2020). Essas unidades de ensino, distribuídas pelo território catarinense

(Gráfico 1), serviram como laboratórios de implementação, flexibilização e adaptação das novas composições curriculares para o “Novo Ensino Médio”.

Gráfico 1 - Distribuição das escolas-piloto por região no Estado de Catarina



Fonte: Adaptação do Caderno 4 do Novo Ensino Médio (2020).

De acordo com o documento apresentado, o currículo ficou dividido em duas partes principais: a parte da **formação geral básica** e a **parte flexível**.

A primeira se refere aos conhecimentos básicos que o estudante necessita obter durante o seu percurso formativo. Nessa perspectiva, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio definem a formação geral básica como:

[...] o conjunto de competências e habilidades das áreas de conhecimento previstas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que aprofundam e consolidam as aprendizagens essenciais do ensino fundamental, a compreensão de problemas complexos e a reflexão sobre soluções para eles (BRASIL, 2018).

Desta forma, a proposta de formação geral catarinense trouxe, em seu documento, as diretrizes pautadas na BNCC, como elementos obrigatórios na organização do currículo. No entanto, a parte da formação geral básica ficou dividida em 1.800 horas (sendo 800h para o 1º ano, 480h. para o 2º ano e 480 h. para o 3º ano). Sobretudo, a proposta está organizada por áreas de conhecimento, conforme ilustrado no Quadro 1.

Quadro 1 - Distribuição da parte geral básica do Novo Ensino Médio de Santa Catarina.

Área de conhecimento	Componente curricular
Linguagens e suas Tecnologias	- Língua Portuguesa e Literatura - Inglês - Artes - Educação Física
Matemática e suas Tecnologias	- Matemática
Ciências da Natureza e suas Tecnologias	- Física - Química

	- Biologia
Ciências Humanas e sociais aplicadas e suas Tecnologias	- História - Geografia - Filosofia - Sociologia

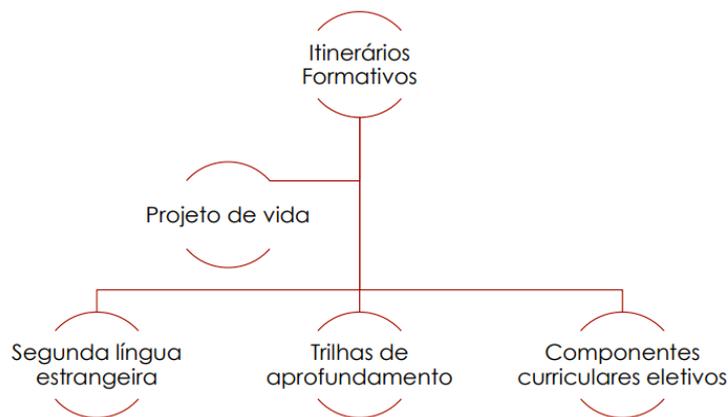
Fonte: Santa Catarina (2020).

A segunda divisão curricular, denominada parte flexível do currículo, está destinada aos itinerários formativos. De acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, os itinerários formativos são classificados como:

[...] cada conjunto de unidades curriculares ofertadas pelas instituições e redes de ensino que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o prosseguimento de estudos ou para o mundo do trabalho de forma a contribuir para a construção de soluções de problemas específicos da sociedade (BRASIL, 2018).

Com base nessa definição, o itinerário formativo na proposta curricular catarinense, com o seu caráter flexível, ficou definido como 1.200 horas (sendo 200h. para o 1º ano, 200h. para o 2º ano e 500h. para o 3º ano), distribuídas entre as propostas formativas identificadas no Quadro 2. Os itinerários formativos, na parte de escolha do estudante, são ofertados semestralmente, possibilitando, assim, transitar por diferentes áreas de conhecimento e experimentar diversos enfoques de aprendizagens durante seu percurso formativo.

Quadro 2 - Demonstrativo da divisão da parte flexível do currículo catarinense.



Fonte: Santa Catarina (2020).

Sendo assim, o volume do Caderno 3, objeto de análise e reflexão documental que dedicamos neste artigo, apresenta a proposta definida como parte flexível - “portfólio trilha de aprofundamento” “Portfólio Trilha de Aprofundamento”. O documento define em seu bojo as trilhas de aprofundamento como componentes curriculares, aprofundadas e contextualizadas numa perspectiva de interdisciplinaridade. Elas funcionam como propostas complementares práticas com o uso de metodologias diversificadas como: oficinas, projetos de investigação, sala de aula invertida, gamificação, estudos de caso, pesquisas em laboratórios. No tocante ao processo formativo, as trilhas têm como objetivo exercer o

protagonismo estudantil por meio da articulação entre os saberes cotidianos e científicos. (SANTA CATARINA, 2020).

A trilha de aprofundamento é a parte do itinerário flexível que concentra a maior carga horária de atividades executadas no percurso formativo. No tratamento da definição e seleção das trilhas de aprofundamento, o documento menciona que as unidades de ensino têm total liberdade para escolher e oferecer para os estudantes percursos diferenciados, desde que estejam em conformidade com o contexto em que a escola está inserida e com base em sua estrutura física e disponibilidade de profissionais habilitados. (SANTA CATARINA, 2020).

Nesse documento está contida a organização, estruturação e divisão das propostas de trilhas de aprofundamento por áreas de conhecimento que fazem parte dos itinerários formativos. Cada área de conhecimento está relacionada com as suas tecnologias, habilidades específicas e gerais (advindas da BNCC) articuladas com os eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), acrescidas de orientações metodológicas, encaminhamentos avaliativos e indicações de referências bibliográficas (SANTA CATARINA, 2020). Além disso, as propostas de trilhas por área de conhecimento apresentam os objetivos gerais, carga horária, quantidades de aulas semanais, descrição do perfil docente e os desdobramentos das unidades curriculares.

Em conformidade com as premissas estruturais e as ordenações curriculares formativas descritas no referido documento, no campo da **Matemática e suas tecnologias** encontramos 4 propostas de trilhas com as suas respectivas unidades curriculares, descritas no Quadro 3.

Quadro 3 - Descrição das trilhas e unidades curriculares da área de Matemática e suas tecnologias.

Trilhas de Aprofundamento	Unidade Curricular
Trilha 1. A matemática - o ser humano e a natureza	<ul style="list-style-type: none">- Matemática nos elementos da natureza- Matemática corpo humano- Matemática e a nutrição- Matemática na agricultura
Trilha 2. Matemática e o mundo do trabalho	<ul style="list-style-type: none">- Negócios e serviços- Construção e designer- Turismo e entretenimento- Saúde qualidade de vida
Trilha 3. Matemática e a música - sistematização e analogias	<ul style="list-style-type: none">- A matemática no contexto da música- Música e o regionalismo: preferências regionais- Empreendedorismo na música
Trilha 4. Edificando o sonho da moradia em um contexto socioambiental	<ul style="list-style-type: none">- Projetando o seu sonho: como você imagina sua casa ?- Localização do imóvel: relação custo benefício e sustentabilidade- Visualizar o sonho por meio de projetos

Fonte: Adaptação do Caderno 3 trilhas de aprofundamento (2020).

Da relação entre as **Ciências Sociais e Humanas Aplicadas com as suas Tecnologias** surgem 4 propostas de trilhas com as indicações das unidades curriculares, denominadas no Quadro 4.

Quadro 4 - Descrição das trilhas de aprofundamento e unidades curriculares das Ciências Sociais e Humanas Aplicadas com as suas Tecnologias

Trilha de aprofundamento	Unidade curricular
Trilha 1. Mulheres no território catarinense	<ul style="list-style-type: none"> - Representações sociais da mulheres - Mulheres nas violências de gênero - Direitos e cidadania das mulheres - Protagonismos das mulheres
Trilha 2. Mundos do trabalho no território catarinense	<ul style="list-style-type: none"> - Mundos do trabalho no território catarinense - Trabalhos nas interseccionalidades - Tecnologias e trabalho no território catarinense - Direitos nos mundos do trabalho catarinense
Trilha 3. Observatório da saúde pública	<ul style="list-style-type: none"> - Saúde como direito humano e saúde coletiva/pública - Sistema único de saúde e saúde coletiva/pública - Dimensões políticas da saúde coletiva/pública - Desigualdades sociais e saúde coletiva/pública
Trilha 4. Ciências humanas - tecnologias digitais e a internet como espaço sociais	<ul style="list-style-type: none"> - As tecnologias digitais: acesso, usos e informação - Cidadania digital: ética e segurança na internet - Usos e apropriações das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) - Saber-fazer no uso das tecnologias digitais: trabalho, estética, ética, arte e mídia nas culturas digitais

Fonte: Adaptação do Caderno 3 trilhas de aprofundamento (2020).

Em relação às trilhas de aprofundamento da área das **Ciências da Natureza e suas Tecnologias**, notamos 4 propostas de trilhas, acompanhadas com as suas unidades curriculares, apresentadas no Quadro 5.

Quadro 5 - Descrição das trilhas de aprofundamento e unidades curriculares da área das Ciências da Natureza e suas Tecnologias

Trilha de aprofundamento	Unidade curricular
	- Energia elétrica - da produção ao

<p>Trilha 1. Diálogos com nossas cidades: meio ambiente e sustentabilidade</p>	<p>consumo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Impactos socioambientais locais e globais relacionados ao solo, ao ar e à água - Saneamento básico e gerenciamento de resíduos - Planejamentos ambiental das cidades - planos diretores, mobilidade urbana e sustentabilidade
<p>Trilha 2. Eureka! Investigação no mundo e na ciência</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Insight! Investigação científica na saúde - Etnobotânica e os saberes locais - Estética e saúde: o que te pede o século XXI? - Sociedade, saúde, diversidade e o mundo do trabalho
<p>Trilha 3. A tecnologia das coisas: uma perspectiva sustentável na sociedade contemporânea</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Sustentabilidade: mobilidades e meios de produção - Cultura digital e suas implicações na área de ciências da natureza e suas tecnologias
<p>Trilha 4. Eu, nós e nossas escolhas: diálogos com a ciência para a transição das sociedades sustentáveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Corpo - eu - Família - nós - Comunidade - espaço social - Território - ecossistema - Planeta - nossa casa comum

Fonte: Adaptação do caderno 3 trilhas de aprofundamento (2020).

A proposta das trilhas de aprofundamento da área de **Linguagens e suas tecnologias** compõem 2 indicações de trilhas desenhadas com as suas propostas de unidades curriculares, conforme Quadro 6.

Quadro 6 - Descrição das trilhas de aprofundamento e unidades curriculares da área de Linguagens e suas tecnologias

Trilhas de aprofundamento	Unidade curricular
<p>Trilha 1. Corpos que expressam suas vozes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Vozes - Ação, gesto e movimento - Vozes: dizeres, saberes e por-vires - Vozes na comunidade
<p>Trilha 2. produção cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Territorialidade e cultura - Produção cultural: pesquisa e planejamento - Processos criativos e produção cultural em diálogo - (Re)criação sociocultural

Fonte: Adaptação do Caderno 3 trilhas de aprofundamento (2020).

Já as trilhas de aprofundamento **Integradas entre áreas de conhecimentos** são divididas em 11 trilhas arranjadas com as unidades curriculares, conforme expressas nos Quadros 7 e 8.

Quadro 7 - Descrição das trilhas de aprofundamento e das unidades curriculares da Integradas entre áreas de conhecimento

Trilhas de aprofundamento	Unidade curricular
Trilha 1. Saúde, juventudes e cuidados de si e dos outros	<ul style="list-style-type: none"> - Conceituando qualidade de vida e saúde - Saúde socioemocional - Sexualidade e saúde - Saúde e o uso das tecnologias digitais
Trilha 2. Foto(cidade)grafias movimentos	<ul style="list-style-type: none"> - Cidades no tempo presente - Cidades do bem viver coletivo - Estética e arquitetura - Espaços democráticos das cidades - Atêlie de fotografias
Trilha 3. Modelagem de fenômenos naturais, sociais e seus impactos	<ul style="list-style-type: none"> - Desastres naturais no território catarinense: impactos econômicos e sociais - Desafios e possibilidades de (con) viver pós-pandemia no mundo do trabalho - A natureza e sua força: fenômenos meteorológicos e impactos no mundo
Trilha 4. Desenvolvimento e sustentabilidade no mundo contemporâneo	<ul style="list-style-type: none"> - Mudanças ambientais: ameaça à vida - Alternativas energéticas - Eu, nós e as escolhas
Trilha 5. Atelier do território catarinense: identidades, pluralidades e diversidades	<ul style="list-style-type: none"> - Minha morada, tua morada, nossa morada - Discursos públicos e privados nas esferas da justiça social e da diversidade como direito humano - Povos originários e conflitos por terra e território em Santa Catarina: guarani, kaingang, xokleng/laklãnõ - Reconhecimento e respeito a elas, das identidades e diversidades humanas e suas territorialidades: comunidades originárias de povos indígenas, comunidades de origem afro, quilombolas, caboclos, migrantes/emigrantes, entre outros, em Santa Catarina

Fonte: Adaptação do Caderno 3 trilhas de aprofundamento (2020).

Quadro 8 - Descrição das trilhas de aprofundamento e das unidades curriculares da Integradas entre áreas de conhecimento

Trilha de aprofundamento	Unidade curricular
---------------------------------	---------------------------

<p>Trilha 6. Territórios e territorialidades das populações tradicionais e comunidades negras catarinenses e as diversidades</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Mapa conceitual para a diversidade - Quem, onde estão, como vivem os povos e populações tradicionais e comunidades (urbanas e rurais) negras catarinenses - Aprofunda/revelar os modos de sustentabilidade, luta pela terra e na terra, garantias ambientais e a preservação ambiental
<p>Trilha 7. Identidades e territórios catarinenses: concepções, avanços e desafios</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Heranças culturais: festas – tradições afro- Catarinenses - religiões/religiosidades – ancestralidades - Diversidades negras catarinense: - invisibilidade no trabalho, na escola/ensino superior; racismo estrutural; democracia racial - Diversidade e gênero e saberes: feminismo negro; poetas negros e negras; intelectuais negros e negras
<p>Trilha 8. O campo como lugar de “vidas”, de relações humanas, de direitos humanos, de culturas e de produção de alimentos saudáveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Terra - Espaços de identidade no e do campo - A compreensão histórica da constituição do campo brasileiro: populações, espaços, tempos e identidades - Ar - Interconexões das relações humanas e a terra - Culturas do e no campo e relações humanas - Água - Fonte de vidas e de preservação - Ciência e tecnologias do e no campo no sentido da sustentabilidade - Fogo - Resistências, movimentos e lutas no do campo - movimentos e lutas de resistências no campo
<p>Trilha 9. Linguagens tecnológicas para sociedades em rede</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Na teia das linguagens tecnológicas: comunicação em rede - Desenvolvimento das tecnologias ao longo da história - Linguagens tecnológicas: elementos contextuais - Sociedades em rede
<p>Trilha 10. Eu, jovem; nós, juventudes</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diversidades das juventudes - Jovens na sociedade - Jovens com eles mesmos - Jovens e a prática social
<p>Trilha 11. Saúde traz felicidade?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ciência em diálogo com o bem-estar e saúde - Cidades e campos sustentáveis - Saúde e autoaceitação - Saúde no ambiente escolar

Fonte: Adaptação do Caderno 3 trilhas de aprofundamento (2020).

O documento também faz menção às trilhas de aprofundamento da **Educação técnica e profissional**, associadas ao eixo tecnológico do catálogo nacional de cursos técnicos disponíveis para a implantação de cursos profissionalizantes nas Redes de Ensino em nível médio. Essa indicação no caderno do volume 3 é orientada como uma proposta que oportuniza ao estudante vivenciar experiências técnicas e operacionais em paralelo com o seu percurso formativo.

Do nosso ponto de vista, a organização do “Novo Ensino Médio” e sua proposta de organização curricular está na contramão dos anseios e necessidades dos estudantes da classe trabalhadora. Em verdade, a função precípua do Ensino Médio é ajudar os jovens e adolescentes a se apropriarem de conhecimentos científicos, ambientais, culturais, tecnológicos e artísticos, que lhes permitam acessar os bens culturais, preparar-se para o trabalho e para o exercício da cidadania, o que, a rigor, é compromisso de todas as etapas da Educação Básica, sobretudo, no Ensino Médio, cujo percurso antecede o ingresso dos estudantes no Ensino Superior e, logo, no mundo do trabalho.

Dizer que os itinerários formativos são possibilidade de escolha dos estudantes, ou quiçá, das unidades educativas, é uma falácia política e pedagógica. Vejamos por quê: as escolas, grosso modo, não têm estrutura e corpo docente suficiente (pelo menos habilitado para diferentes frentes de trabalho). As escolas oferecem percursos formativos de acordo com suas possibilidades, até porque não foi feita nenhuma investidura, por parte do poder público, para ampliar e qualificar as escolas no que toca à estrutura, organização pedagógica e corpo profissional.

Outro aspecto é que a proposta do “Novo Ensino Médio” tenta retirar dos profissionais da Educação o que é de seu ofício – ou seja, a docência só pode ser exercida por profissionais efetivamente habilitados para tal, portanto, formados em cursos de Licenciatura. O notório saber é uma clara investidura governamental para precarizar o trabalho docente e transferir os recursos públicos para outras esferas e organizações que veem na educação pública um filão para obter recursos e lucros.

É ainda importante frisar que o “Novo Ensino Médio” desconsidera que muitos estudantes do Ensino Médio noturno são trabalhadores, que necessitam de percursos formativos que atendam à sua condição social. Nesse sentido, os estudantes da classe trabalhadora precisam de um percurso formativo que lhes garanta uma formação propedêutica e, também, uma formação profissionalizante. Manifestamos nosso posicionamento acerca dessa estrutura e apresentamos, na sequência, a metodologia adotada para nosso estudo.

3 Campo da metodologia

Este estudo qualitativo, de natureza exploratória descritiva, foi realizado em uma escola da Rede Estadual de Ensino de SC., situada num município do litoral do estado catarinense. As ações e atitudes pedagógicas resultantes de um trabalho no cotidiano escolar são objeto de leitura e análise, que o tipo de metodologia qualitativa permite compreender numa visão micro/macro, local/global (RAMIRES; PESSÔA, 2013).

A metodologia qualitativa, para Gatti e André (2011), na Educação, representa uma ferramenta investigativa que possibilita reconhecer e associar os acontecimentos, as relações, os aspectos espaciais e temporais numa relação real entre sujeito e objeto sob diferentes ângulos e múltiplos enfoques. Esse significado refere-se ao processo interpretativo defendido por Zanette (2017), de que a pesquisa em questão permite analisar

[...] o processo e não o resultado em si; busca-se uma compreensão contextualizada no sentido de que as atitudes e as situações liguem-se na formação, dando lugar para as representações das experiências e das palavras; e, no reconhecimento do impacto do processo de investigação sobre os que estão envolvidos no contexto da pesquisa, ou seja, o pesquisador exerce influência sobre a situação em que está investigando e é por ela também influenciado (ZANETTE, p. 165, 2017).

A aproximação da pesquisa qualitativa da metodologia exploratória descritiva permite captar as informações, dados contextualizados, além de levantar os problemas decorrentes do objeto de estudo. Em nosso caso, busca-se compreender a dimensão do itinerário formativo “Trilhas de Aprofundamento” na proposta do “Novo Ensino Médio”, sob a perspectiva dos docentes. Gil (2008, p. 27) afirma que a abordagem da metodologia exploratória descritiva no âmbito da investigação científica tem como “[...] finalidade principal de desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, baseado em problemas formulados”. Em consonância com o caráter prático e descritivo da metodologia em questão, foi elaborado um questionário como instrumento de geração de dados, com a intenção de recolher as informações e identificar as características acerca do universo pesquisado.

Sendo assim, o questionário foi aplicado no mês de maio do ano de 2023, por meio do formulário eletrônico do *Google Forms*, contando com a participação de 22 professores. Utilizou-se o espaço da formação continuada em serviço para aplicar o instrumento da pesquisa. O questionário foi composto por 11 questões, sendo que as oito primeiras tratavam sobre a identificação do perfil dos participantes investigados, enquanto as demais questões tiveram como objetivo analisar o desenvolvimento do itinerário formativo “Trilhas de Aprofundamento” no contexto da prática escolar do “Novo Ensino Médio”.

As questões giraram em torno da compreensão das seguintes interrogações: “Como você avalia o itinerário formativo ‘Trilha de Aprofundamento’ no currículo do Novo Ensino Médio?”, “Houve momentos de preparação/formação específicos sobre esse itinerário formativo antes dele ser inserido no currículo?”, “Quais os maiores desafios relacionados à prática pedagógica desse itinerário formativo? Explique”.

Por questões éticas e acordos assumidos pelo Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e para efeito de compreensão desta análise, optamos por agrupar as respostas dos docentes participantes da pesquisa sem identificação, de modo que eles são identificados por símbolos numéricos. Apresentamos, a seguir, a síntese do perfil do grupo e a análise dos dados levantados.

2.1 Caracterização dos participantes

A amostra é composta por 22 professores da Rede estadual de ensino, sendo 8 autodeclarados do sexo masculino e 14 do sexo feminino com idade entre 26 e 55 anos. Possuem experiência na Educação Básica pública entre 2 e 27 anos. Embora tenham assinalado que atuam exclusivamente na Rede de ensino pública na modalidade presencial, 30% (6) declararam que possuem condição funcional efetiva na Educação e 70% (16) responderam que são contratados.

Desses, 50% (11) responderam que possuem formação em instituição pública e 50% (11) em instituição privada, e majoritariamente afirmaram que possuem algum tipo de especialização ligada à Educação. Do total, somente 10% (2) responderam que cursaram disciplinas na área do componente curricular eletivo “Trilha de Aprofundamento”. Na próxima seção, são apresentadas a análise e discussão dos resultados.

4 Resultados: discussão e análise

Neste texto, compreendemos o saber dos professores como uma ação racionalizada, voltada para um fim específico: a aprendizagem do estudante. Nessa perspectiva, o docente é sujeito ativo e criativo, possuindo intencionalidade pedagógica. É essa intencionalidade, em nosso modo de pensar, que orienta suas escolhas e ações, pois:

[...] o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é um saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade profissional, com a sua experiência de vida e com sua história profissional, com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (TARDIF, 2007, p. 11).

Desse modo, o ato de ensinar só se faz significativo quando o ato de aprender se efetiva. A colaboração do estudante, sua parceria e o diálogo são fundamentais para o ensino de todo componente curricular. O ensino e a aprendizagem são processos interdependentes, pois se emaranham na teia que é a relação pedagógica. É nessa perspectiva que questionamos os professores de uma escola da Rede Estadual de Ensino acerca de seus saberes e fazeres em torno da “Trilha de Aprofundamento”. Em uma das questões que elegemos para o questionário, inquirimos os docentes na seguinte direção: “Como você avalia o itinerário formativo ‘Trilha de Aprofundamento’ no currículo do Novo Ensino Médio?”

Arriscada por tratar de uma proposta complexa que exige toda uma organização institucional, estrutural e pedagógica. Creio que é uma proposta diferenciada e boa, porém, precisa de mais investimento no que toca à questão estrutural (PROFESSOR 6).

A ideia é ótima! Porém ela precisa se adequar à realidade. Chegamos na sala de aula no século XXI, com estrutura escolar do século XX e professores do século XXI (PROFESSOR 2).

Importante, pois pode suprir as aulas perdidas na base geral e quando há planejamento integrado pode agregar muito na formação dos educandos (PROFESSOR 10).

Acredito que seja componente importante, porém, não foi aplicado de forma correta nas escolas, pois a mesma substitui as disciplinas da base (PROFESSOR 1).

Acredito que o objetivo traçado com as trilhas de aprendizagem busca uma educação emancipadora para a atuação na sociedade. No entanto, a forma que foi construído o currículo das trilhas e implementado apresentou muitas fragilidades, desde as questões básicas, como orientação e clareza para os professores, até as questões mais complexas, como a falta de estrutura dentro das escolas. O sentimento de quem trabalha dentro das trilhas é de extrema insegurança, visto que fomos lançados em uma “rota” desconhecida e sem muitas coordenadas, parece que sempre estamos perdidos (PROFESSOR 3).

O “Novo Ensino Médio” tem registrado alguns impactos no cotidiano das escolas e na vida de professores e estudantes. As manifestações dos professores acima nos permitem afirmar que o “Novo Ensino Médio”, a despeito do que pretendiam os governos Temer e Bolsonaro, representa um construto curricular que nem de longe prestou atenção em duas coisas: o contexto real das escolas públicas e as necessidades do aprendizado de um grupo de jovens que está prestes a concluir a Educação Básica. Algumas perguntas que os proponentes do “Novo Ensino Médio” se esqueceram de fazer são: que lugar as trilhas de aprofundamento merecem ocupar no percurso formativo de jovens estudantes? Que lugar elas assumem e podem ocupar num currículo que, a rigor, precisa equilibrar uma formação propedêutica e profissional? Como aprendem jovens estudantes? Quem são seus professores? Que componentes formativos os professores precisam ter para trabalhar com um currículo que se propõe ser “mais flexível”? Que estrutura escolar e que materialidades são necessárias para aprofundar algumas áreas de conhecimento e suas tecnologias?

Ainda, os depoimentos dos professores manifestam a tensão existente entre o cotidiano escolar e a proposta prescrita para o “Novo Ensino Médio”. Ou seja, há hiatos entre o que se prescreve no currículo e o contexto da prática pedagógica, entre as condições objetivas de trabalho docente e da própria estrutura da escola.

Em nosso ponto de vista, a modernidade sedimentou uma lógica escolar que impera em nossa cultura pedagógica, qual seja, uma educação escolar baseada num currículo uniforme, padrão, pensado ainda para as elites, cuja forma e conteúdo assumem fins burocráticos e têm pouquíssimo efeito de ampliação de repertório cultural e científico nos estudantes. Isto é, nossa concepção de currículo ainda é meramente técnica, ausente da compreensão de que toda educação só pode ser assim chamada se de fato for realizada de forma sistêmica (BRONFENBRENNER, 1996).

Desse modo, o “Novo Ensino Médio” e, no caso deste texto, o itinerário formativo “Trilhas de Aprofundamento”, são uma cilada, pois, a escola, sobretudo a escola pública, por sua condição de ser intencionalmente assolada pelos governos omissos, não pode magicamente reconfigurar o cotidiano, a lógica de ação, a insuficiência e ineficiência das materialidades dispostas, aprofundando conhecimentos descontextualizados da estrutura social em que a comunidade escolar está sistemicamente envolvida. Além disso, é preciso dizer que não há nas escolas homogeneização de pessoas, comportamentos, vivências e experiências. Dessa forma, se é que podemos ter currículos mais abertos, que as trilhas

possam também ser heterogêneas, pois os jovens têm anseios, necessidades e percursos de vida e de aprendizagem muito diversos.

Foi possível identificar nos dados gerados que, enquanto alocação no currículo, sua estrutura, concepção e ordenamento pedagógico, os professores manifestam, por um lado, certa positividade em relação a um componente curricular que, salvo melhor juízo, teria a intenção de constituir um currículo mais aberto, como diz a própria lei, “mais flexível”.

Todavia, entre o prescrito e o operacional, ou seja, entre a prescrição do currículo e sua tradução/transposição para o contexto da prática, há as contradições, lacunas, ambiguidades e dilemas presentes na situação educacional, portanto, no dia a dia educativo. É nessa perspectiva que lançamos outra questão aos professores: “Quais os maiores desafios relacionados à prática pedagógica desse itinerário formativo? Explique”.

Especificamente colocar em prática as oficinas de investigação e pesquisa sem instrumentos e laboratórios. A maioria das propostas no âmbito da prática são trabalhadas de maneira superficial, sem experimentos e investigações efetivas. Os alunos escolhem as trilhas com determinada expectativa de querer aprender algo diferente e prático, mas essas expectativas muitas das vezes não são alimentadas devido à falta de manipulação e exploração dos conhecimentos propostos pela trilha (PROFESSOR 8).

O maior desafio é envolver o aluno desinteressado no componente curricular sem base e sem estrutura. A falta de estrutura escolar, espaço adequado, material de trabalho, internet e entre outros, influenciam muito na prática (PROFESSOR 16).

A falta de instrução, pois temos apenas o caderno da BNCC como norte, de restante, temos que ir em busca de aperfeiçoamento, de conhecimentos por conta própria, para atender às necessidades do aluno e do próprio componente curricular (PROFESSOR 9).

Muito burocrático quanto à parte pedagógica, mas necessário, a falta de material também foi um agravante, pois os professores estão perdidos quanto à finalidade desses aprofundamentos (PROFESSOR 3).

Primeiramente é fazer com que os estudantes deem credibilidade a esse componente curricular. Segundo é a falta de clareza quanto à forma da construção e condução da trilha. O terceiro desafio é a falta de estrutura escolar, que vai desde as questões básicas, como por exemplo, ter salas de aulas suficientes para as turmas, pois devido à carga horária aumentada no novo ensino médio e a necessidade de dias de aulas em contraturno, tem vezes que eu preciso dar aula no pátio da escola, porque não tem sala de aula disponível. Antes da aplicação de tanta novidade, deveria haver reforma estrutural para que pudéssemos oferecer uma escola digna para os nossos estudantes. Esse ensino médio parece aquelas marcas de carros que não são sólidos no mercado, que prometem entregar algo cheio de tecnologia e inovação, mas que não tem credibilidade e só vai dar dor de cabeça daqui a pouco tempo (PROFESSOR 4).

Correlacionar a trilha com as matérias específicas; estrutura para realizar projetos; formação para os professores para auxiliar nessa fase de adaptação das trilhas e eletivas; transformar os formativos dos cadernos

da BNCC em algo viável para os estudantes levando em conta nossa estrutura escolar, de forma que faça com que os alunos compreendam, se motivem e se tornem protagonistas do aprendizado (PROFESSOR 13).

Parece-nos, embora não com essas palavras, que os professores nos dizem que a perspectiva do “Novo Ensino Médio” é “daltônica”, pois, se tem algo que nossas escolas precisam é de um ensino que seja multicultural, fundado nas diferenças e na diversidade.

Parece-nos ainda, que, como o construto curricular do “Novo Ensino Médio” não respondeu à questão “como os jovens estudantes aprendem”, o próprio documento não dá conta de reconhecer que só interação numa “trilha” não permite e não cria condições objetivas de e para um processo educacional estruturado no equilíbrio entre formação científica e formação para o mundo do trabalho. Temos a impressão de que o documento curricular ora posto em tela tem certa visão ingênua sobre os jovens e os adolescentes. Mas ao mesmo tempo, não é nada ingênuo no que toca à manutenção de uma escola pública desigual, de uma escola com condições precárias de oferta educativa, de um sistema de ensino que insiste em precarizar a profissionalidade docente.

Outro aspecto que nos parece importante assinalar, embora os docentes não tenham deixado isto explícito, é que o “Novo Ensino Médio” não considera a transição curricular entre essa etapa educativa e a Universidade. É nesta parte que chama nossa atenção a menção que os professores fazem a respeito do desinteresse dos estudantes, da motivação, do protagonismo. Ora, já dizia Claparède que o interesse não é dado, ele é construído. Já dizia Charlot que é necessária mobilização para aprender. Estudantes do Ensino Médio, assim como estudantes de qualquer etapa educativa, precisam ser desafiados. Estudantes precisam ser considerados sujeitos “em situação” (BRANDÃO, 1985).

Nesse sentido, há que se assinalar uma contradição gigante na proposta dos itinerários formativos, qual seja: quem almeja que os estudantes sejam protagonistas, logo, façam escolhas e tomem decisões, não precisa criar “trilhas”. É na relação pedagógica que se constrói autonomia e independência intelectual e não no desenho curricular. O desenho é sempre prescrição. E sem condições objetivas, como bem afirmam os professores em suas respostas, não é possível abrir caminhos.

Para nós, o documento ora problematizado sofre de cegueira – não vê, e logo, não conhece, a escola real, os estudantes situados, as necessidades da transição entre a vida acadêmica e a vida profissional, entre a formação para a cidadania e para o trabalho. Em síntese, parece-nos que o “Novo Ensino Médio” repete o discurso tradicional da homogeneidade proposta pela escola moderna do século XIX, como bem afirmou o Professor 2 em seu depoimento. Do que temos visto no conjunto dos dados gerados (para este texto trouxemos parte deles) os itinerários formativos não constituem contextos que introduzem oportunidades de Educação para a diversidade, para um currículo em ação que seja, de fato e de direito, aberto.

Considerações finais

A reforma do Ensino Médio teve como um dos propósitos a oferta de um currículo mais flexível, dando espaço para que o jovem possa se sentir contemplado em suas

expectativas. Os itinerários formativos são os elementos que dão flexibilidade ao currículo, e no Currículo do Território Catarinense (2020) são indicadas as Trilhas de Aprofundamento. Ao considerarmos, como Sacristán (2017), que o currículo prescrito é ressignificado pelos professores e estudantes, sendo este materializado nas condições objetivas da realidade escolar, se fez necessário adentrar no cotidiano pedagógico para compreender como o currículo tem sido praticado, por isso, decidimos ouvir os professores.

As percepções dos respondentes desta pesquisa sobre a implantação do itinerário formativo “Trilhas de Aprofundamento” nos permitem uma aproximação com o espaço escolar, nesse momento de reforma curricular, que provoca incertezas e inseguranças ao corpo docente. Os resultados que emergiram das respostas dos participantes da pesquisa indicaram a falta de estrutura da escola, a insuficiência de orientação pedagógica e os desafios na prática pedagógica como dificuldades para atuar nos componentes curriculares da “Trilha de Aprofundamento”. Por outro lado, há um reconhecimento dos professores que a proposta das trilhas é interessante, mas que não foi possível de ser efetivada na escola e, de certa maneira, mobilizar o interesse dos estudantes.

O “Novo Ensino Médio” pouco considerou os sujeitos envolvidos no processo educativo e o contexto real das escolas públicas. Sua implantação tem trazido inúmeros impactos no cotidiano das escolas, na vida de professores e de estudantes. Desconsiderar essa situação que a reformulação trouxe é fragilizar a formação dos jovens, em especial, das classes menos favorecidas.

Para além do currículo praticado, há que se discutir as concepções que embasam a reforma, a qual perpassa por uma visão neoliberal. O individualismo se faz presente ao propor que o estudante escolha um itinerário, o que dependerá das condições estruturais da escola. Se ocorrer fracasso ou frustração, o indivíduo, estudante, será responsabilizado por ela, caracterizando um dos preceitos neoliberais. Nessa lógica, acentuam-se as desigualdades sociais ao se ofertar uma escola precarizada para população de baixa renda e outra escola equipada e privatizada para a elite, deixando de garantir o direito constitucional de acesso a uma educação de qualidade para toda a população brasileira.

Referências

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 5. ed. Brasília: Coordenação Edições Câmara, 1996.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 30 abril. 2023.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Abril Cultura; Brasiliense, 1995.

BRONFENBRENNER, Urie. **A ecologia do desenvolvimento humano: experimentos humanos e planejados**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

FÜLLGRAF, Jodete.; WIGGERS, Verena. **Projetos e práticas pedagógicas**: na creche e na pré-escola. Brasília: Liber Livro, 2014.

GATTI, Bernadete; ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em Educação**: teoria e prática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 29-38.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

RAMIRES, Julio Cesar de Lima; PESSÔA Vera Lúcia Salazar. Pesquisas qualitativas: referências para pesquisa em geografia. *In*: MARAFON, Glaucio. José *et.al.* **Pesquisa qualitativa em geografia**: reflexões teórico-conceituais e aplicadas [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2013, 540 p.

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense**: caderno 3: Portfólio Trilhas de aprofundamento. Florianópolis, 2020.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Porto Alegre: Penso, 2017.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação do Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017.

WIGGERS, Verena. **As orientações pedagógicas da educação infantil em municípios de Santa Catarina**. 2007. 282 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

WILLIAMS, Raymond. **Cultura**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

Contribuições da autoria

Luiz Martins Junior: Conceituação, Organização, Redação.

Julice Dias: Interpretação /Análise de dados, Investigação, Metodologia.

Marly Kruger de Pesce: Supervisão/Orientação, Redação.

Data de submissão: 31/07/2023

Data de aceite: 22/04/2024