

INSTITUTO FEDERAL DE SANTA CATARINA

GABRIELA CRISTINA CORSO

**PROFISSÃO DOCENTE, EXPECTATIVAS E REALIDADES: SOB ANÁLISE DOS  
EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFSC JARAGUÁ DO  
SUL**

JARAGUÁ DO SUL  
2023

GABRIELA CRISTINA CORSO

**PROFISSÃO DOCENTE, EXPECTATIVAS E REALIDADES: SOB ANÁLISE DOS  
EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFSC JARAGUÁ DO  
SUL**

Trabalho de conclusão do curso de licenciatura em Física apresentado à disciplina de Trabalho de Conclusão de Curso II do Instituto Federal de Santa Catarina Campus Jaraguá do Sul - Centro para a obtenção do diploma de Licenciado(a) em Física

Orientadora: Prof<sup>a</sup> Me  
Dilcleia Dobrowolski

GABRIELA CRISTINA CORSO

**PROFISSÃO DOCENTE, EXPECTATIVAS E REALIDADES: SOB ANÁLISE DOS  
EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFSC JARAGUÁ DO  
SUL**

Este trabalho foi julgado adequado para obtenção do título em Licenciatura em Física, pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina, e aprovado na sua forma final pela comissão avaliadora abaixo indicada.

Jaraguá do Sul, 04 de dezembro de 2023.

---

Prof. Me, Dilcleia Dobrowolski

Orientadora

Instituto Federal de Santa Catarina

---

Prof. Me, Catia Regina Barp Machado

Instituto Federal de Santa Catarina

---

Prof. Me, Julio Eduardo Bortolini

Instituto Federal de Santa Catarina

O trabalho a seguir é dedicado aos professores, que acreditam na educação como ferramenta de transformação da realidade.

## **AGRADECIMENTOS**

Ao meu pai Gilberto, que estaria orgulhoso deste dia e está comigo em pensamento a todo momento.

Ao meu namorado, Gabriel, por aprender a gostar da Física como ninguém.

A minha professora orientadora Dilcleia, juntas concluímos um trabalho com a finalidade de contribuir com a educação e com o nosso Instituto Federal.

Aos meus colegas da faculdade pela amizade que criamos para além dela.

Aos meus professores, por toda a dedicação depositada em meu processo de ensino.

## RESUMO

A presente pesquisa tem como objetivo principal identificar a situação atual dos egressos do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina - Jaraguá do Sul no mercado de trabalho, após a conclusão do curso, com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Como base teórica, o estudo analisou o desenvolvimento da BNCC a partir de 2016 e a forma como o Estado de Santa Catarina - um dos primeiros a aderir à Legislação Federal - se adaptou a ela. Além disso, investiga como a carreira docente se tornou objeto de discussões abrangentes, uma vez que foi afetada pela nova estrutura educacional, especialmente no que diz respeito à experiência dos egressos. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário elaborado na plataforma Google Formulários e contou com a participação de treze egressos. Os resultados revelaram diversos relatos que abordam as adversidades da profissão docente, destacando a falta de segurança e oportunidades para os egressos que não seguiram carreiras na docência, bem como a carência de recursos e formação adequada para a implementação da BNCC, por parte dos professores em exercício. Fica evidente, a necessidade de investimentos e esforços para garantir que as novas políticas educacionais sejam efetivamente implementadas, seja por meio de formação continuada, seja pela oferta de recursos adequados.

Palavras-Chave: Mercado de trabalho. Egressos. BNCC.

## **ABSTRACT**

The main objective of this research is to identify the current situation of graduates of the Physics Degree course at the Federal Institute of Santa Catarina - Jaraguá do Sul in the job market after completing the course and the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC). As a theoretical basis, the study analyzes the development of the BNCC from 2016 onwards and the way in which the State of Santa Catarina - one of the first to adhere to Federal Legislation - adapted to it. Furthermore, it investigates how the teaching career became the subject of wide-ranging discussions, as it was affected by the new educational structure, especially with regard to the experience of graduates. Data collection was carried out using a questionnaire prepared on the Google Forms platform and included the participation of thirteen students. The results revealed several equivalent reports, highlighting the lack of security and opportunities for graduates who did not pursue teaching careers, as well as the lack of resources and adequate training for the implementation of the BNCC by in-service teachers. The need for investments and efforts to ensure that new educational policies are effectively implemented is evident, whether through continuous training or through the provision of adequate resources.

Keywords: Job market. Graduates. BNCC.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Distribuição curricular do Novo Ensino Médio no Território Catarinense.....	20
Figura 2 - Gráfico da situação atual dos egressos em relação ao mercado de trabalho.....	32
Figura 3 - Gráfico das expectativas em relação à carreira docente.....	40
Figura 4 - Gráfico do nível de satisfação com a graduação oferecida pelo IFSC....	41



## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 - Distribuição do questionário.

Tabela 2 - Tempo médio de atuação por egresso.

Tabela 3 - Os impactos na rotina do trabalho docente proveniente da BNCC.

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

FGB - Formação Geral Básica

IFSC – Instituto Federal de Santa Catarina

MEC - Ministério da Educação

CBTCEM - Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

RP - Residência Pedagógica

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

NEM - Novo Ensino Médio

PPC - Projeto Pedagógico de Curso

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	<b>12</b>
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b>	<b>15</b>
2.1 Base Nacional Comum Curricular	15
2.2 Novo Ensino Médio no Território Catarinense	18
2.3 A carreira docente	22
2.4 Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina	24
<b>3 METODOLOGIA</b>	<b>28</b>
3.1 Caracterizando a pesquisa	28
3.2 Participantes	30
3.3 Coleta de dados	30
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b>	<b>31</b>
4.1 Perfil do grupo amostral	31
4.2 A BNCC sob o olhar dos egressos	32
4.3 Egressos que não atuam como docentes	38
4.4 Licenciatura em Física IFSC	39
<b>5 CONCLUSÃO</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>44</b>
<b>APÊNDICE A – Questionário</b>	<b>47</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde 1980 alterações significativas transformam os mais variados campos de trabalhos profissionais. Segundo Dubar (2006), o significado de trabalho está em constante mudança, sendo que cada vez mais se faz necessário um investimento pessoal e social. Nesse sentido, a formação docente deve ser entendida como um processo abrangente de relações humanas e sociais, pautadas em construir a vida em sociedade (PAPI, 2014).

As discussões acerca da formação docente refletem nos atrativos voltados à carreira, na grande maioria são fatores “[...] de natureza complexa, e suas causas e soluções envolvem fatores humanos, políticos, econômicos, sociais e didático pedagógicos” (BROCK, 2010, p. 12). Como reflexo deste cenário, pode se notar uma baixa procura pela profissão docente, fator determinante para a formação das próximas gerações de professores, por exemplo: “no período 2010-2011, a matrícula no ensino superior cresceu 6,4% nos cursos de bacharelado, [apenas] 0,1% nos cursos de licenciatura e 11,4% nos cursos tecnológicos” (MAUÉS; SOUZA, 2013, p. 77).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é uma política educacional de âmbito nacional curricular e é um documento

[...] de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2018, p. 7).

Construir uma política curricular comum no Brasil, um país com dimensões territoriais continentais, atrelado a uma vasta diversidade social, cultural e econômica é uma tarefa complexa. Nesse sentido, as discussões provenientes da BNCC levam em consideração dois aspectos bem distintos, aqueles que defendem a universalidade de educação, auxiliando na diminuição das desigualdades sociais, por outro lado, os que realçam a garantia do direito à diferença levando em consideração a diversidade cultural a qual seria vítima de uma unificação, sem levar em considerações aspectos particulares regionais, realçando ainda mais as desigualdades já existentes (COSSENTIN, 2017).

Nos últimos 30 anos a carreira docente vem integrando, com maior ênfase, uma série de estudos. Peterson foi um dos precursores desse tema em diversos países, buscando compreender com profundidade a carreira profissional dos professores (NÓVOA, 1995).

É nítido que após a formação inicial, o contato da instituição formadora e o egresso seja perdido e/ou significativamente reduzido. A fim de contribuir para as pesquisas com tema na carreira docente, a pesquisa em questão visa trazer dados reais sobre a situação da inserção e carreira dos egressos ao Instituto Federal de Santa Catarina, câmpus Jaraguá do Sul - Centro. A situação do mercado de trabalho para os egressos pode trazer possíveis contribuições para repensar o curso de licenciatura em física, em um cenário de mudanças de políticas públicas e sugestões de implementações de novas práticas educacionais.

A motivação pessoal sobre a escolha do objeto de estudo da profissão docente, parte da trajetória acadêmica vivenciada ao longo da graduação em Licenciatura em Física, como bolsista do Programa Residência Pedagógica (RP) oferecido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Através das atividades práticas foi possível adentrar à carreira do professor, desde a elaboração de materiais didáticos e documentos oficiais, bem como, verificar condições de trabalho atribuídas ao docente em uma escola pública estadual. A experiência foi genuína em diversos aspectos e coube durante os dezoito meses de RP realizar a reflexão a respeito do trabalho docente, mediante as condições disponibilizadas.

Assim, considerando a potencialidade deste tema para discussão de importantes aspectos para o campo da educação, as mudanças recentes provenientes da implementação da BNCC e o Novo Ensino Médio, surge a curiosidade em compreender como está o mercado de trabalho para o egresso do curso de licenciatura, as possibilidades de formação continuada, compatibilidade das atribuições profissionais com a formação inicial e perspectivas com a profissão e carreira docente.

A presente pesquisa visa abordar ao longo da fundamentação teórica os aspectos relacionados à carreira docente, a BNCC e sua influência na profissão docente em um panorama geral, bem como, analisar o grupo de egressos do curso de Licenciatura em Física do IFSC frente as suas incertezas e expectativas por meio de um questionário direcionado aos dezessete recém formados. O compilado dos

dados buscou representar, dentro do possível, um cenário regional das demandas desses profissionais, condições de trabalho, carreira docente, dificuldades de inserção na docência, situação da profissão docente, antes e após a BNCC.

Foi realizada uma revisão bibliográfica, acerca da carreira docente e as mudanças que vêm ocorrendo na profissão docente com a implantação do Novo Ensino Médio, com a conseqüente diminuição da carga horária da disciplina de física, para os Licenciados em Física e as recentes mudanças estruturantes no ensino e no trabalho do professor. A pesquisa tem como público alvo os egressos do curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) de Jaraguá do Sul, que tenham sido formados a partir do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) do ano de 2015, através de um questionário disponibilizado a eles, com a finalidade de identificar como os egressos do Curso de Licenciatura em Física do IFSC câmpus Jaraguá do Sul - Centro, estão percebendo e/ou vivenciando as mudanças ocorridas na profissão docente, devido a nova BNCC.

O objetivo geral que direcionou a pesquisa é análise, a partir dos apontamentos dos egressos do curso de Licenciatura em Física, câmpus Jaraguá do Sul - Centro, as condições, pós BNCC, da profissão docente. Além disso, a pesquisa visa também verificar a documentação vigente da BNCC quanto a atuação de professores, da disciplina de Física e as conseqüências para a carreira docente advindas do Novo Ensino Médio, avaliar se as expectativas dos egressos, quanto a carreira docente, estão sendo contempladas, investigar as trajetórias possíveis, para os egressos, pós formação inicial, relacionando as expectativas criadas por eles sobre a carreira docente, com a realidade da profissão docente e comparar as considerações previstas no Projeto Pedagógico do Curso e a inserção no mercado de trabalho, bem como, as dificuldades encontradas com o exercício da profissão docente.

## **2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

O referencial a seguir, visa compreender o processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular, a aprovação e aplicação da intitulada Reforma do Ensino Médio de 2017 pautada pela LEI Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, partindo da análise do contexto histórico de influência para o campo educacional, instaurada na década de 2010 e como o Estado de Santa Catarina se organizou para atender a proposta a nível Federal. Em seguida, serão analisadas as transformações ocorridas no Novo Ensino Médio que levaram às mudanças na carga horária das disciplinas, como a Física. Deseja-se saber como os egressos estão vivenciando as transformações oriundas da implantação do Novo Ensino Médio. Como essas mudanças vêm impactando a profissão docente, seja com o aumento do número de turmas para o cumprimento da carga horária, seja pela necessidade de assumir atividades pedagógicas para as quais não teve preparação, durante a formação inicial e por fim, os aspectos de formação docente, direcionada principalmente ao grupo amostral com a análise do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física, no que diz respeito aos egressos.

### **2.1 Base Nacional Comum Curricular**

Comunicações acerca da elaboração de uma Base Nacional Comum Curricular padronizada em nível nacional tiveram início em 2011, quando se formou o primeiro grupo dentro do Ministério da Educação (MEC) denominado Grupo de Trabalho (GT) dos Direitos à Aprendizagem, disposto a construir um documento que consolida a matriz curricular. O primeiro momento da construção da BNCC, resultou em 2014 na publicação do documento intitulado: Por uma política curricular para a educação básica: contribuição ao debate da base nacional comum a partir do direito à aprendizagem e ao desenvolvimento. Destaca-se nesse contexto a Educação Básica como um direito assegurado e garantia do Estado, compreendendo ao todo quatorze direitos à aprendizagem, caberia a instituição, município e/ou estados o desenvolvimento dos detalhes específicos das respectivas áreas. O Pacto pelo ensino médio ocorreu também no período de 2012 a 2014 visando debates entre educadores, sobre o que poderia se tornar base para o ensino, o documento em si, não foi amplamente discutido (Silva e Neto, 2020).

Entre 2015 e 2016, a BNCC adentra uma nova fase, Silva e Neto destacam “conciliação entre as perspectivas dos direitos à aprendizagem e das matrizes de conteúdos”(2020, p.268), com a mudança de parte dos integrantes do MEC, o primeiro grupo foi definido pelo Cid Gomes (na época o atual ministro da Educação), seriam então os responsáveis por elaborar a nova BNCC. Articulação das matrizes e do currículo se assemelhavam aos componentes que compõem o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Permanecem as áreas de conhecimento, mas agora, com temas estruturantes e eixos integradores que permeiam cada etapa da educação, da educação infantil ao ensino médio. A versão elaborada em meados da década de 2010 foi arduamente pressionada por diversos grupos e associações (BURGOS, 2017; AZEVEDO, 2018), contou também com a participação *online* de sugestões de instituições e comunidade. Ainda, em 2016, a segunda versão foi finalizada (Silva e Neto, 2020).

No documento Exposição de Motivos nº 00084/2016/MEC, da Medida Provisória nº 746/2016 elaborado pelo Ministro de Estado da Educação e enviado ao Presidente da República, como justificativa para implementação de uma Reforma do Ensino Médio, juntou-se um compilado de dados e pesquisas que apontavam para um cenário educacional composto por uma grande parte dos alunos de baixa renda que não conseguem identificar motivações na escola, altos índices de evasão, baixo desempenho, “currículo extenso, superficial e fragmentado, que não dialoga com a juventude, com o setor produtivo e tampouco com as demandas do século XXI” (BRASIL, 2016, p. 1).

Essa abordagem desconsidera a falta de condições básicas de funcionamento nas escolas, que afetam não apenas o aprendizado dos alunos, mas também o exercício do trabalho dos professores. Portanto, é necessário abordar de maneira mais abrangente os problemas educacionais, levando em consideração, não apenas a estrutura curricular, mas também as condições de trabalho dos educadores, as necessidades individuais dos alunos e as complexidades do ambiente escolar como um todo. (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017)

Os dois anos seguintes (2017 e 2018) foram marcados por um processo de reestruturação, uma versão diferente que contempla outros aspectos, que até então, não faziam parte dos documentos elaborados desde 2011. Entre a primeira e segunda versão, nota-se uma ruptura relativamente cautelosa, sem afetar diretamente a legislação. Na versão seguinte, ou seja, na 3ª versão, alguns aspectos



ganham destaque, como enfatizam Silva e Neto (2020), a presença de grupos privados na elaboração e finalização do documento e a centralidade com que se instauraram junto ao MEC. Mas também, ao "ordenamento das áreas, retomam a pedagogia das competências e habilidades como direcionadoras das áreas e dos componentes curriculares, que mais uma vez usam como complemento nos títulos "e suas tecnologias", lembrando os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) de 1998." (SILVA, 2020, p. 273).

Alguns autores realçam a crítica a terceira versão publicada da BNCC, como cita Costa:

Nesse sentido, além da terceira versão do documento ocultar as discussões acerca de gênero e sexualidade, também subverteu a lógica da organização do documento por áreas de conhecimento. Furta-se assim, o debate acerca das respectivas contribuições dos campos teóricos específicos do conhecimento científico. À guisa disso, as duas primeiras versões da BNCC abarcavam diálogos teóricos entre os componentes curriculares e as áreas do conhecimento, buscando construir uma conexão entre disciplinaridade, interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e pluridisciplinaridade, coisa que não pode ser vista, de forma perceptível, na última versão (COSTA, 2021, p.77).

Segundo o Ministério da Educação, a BNCC pode ser entendida como:

Um documento plural, contemporâneo, e estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2018, p. 5).

O Ministério da Educação (MEC) para atender essa demanda iminente tornou, como medida de flexibilização, a estrutura curricular, no qual o estudante terá 1,2 mil horas para aprofundamento no itinerário formativo da sua escolha e 1,8 mil horas voltadas à formação geral básica. Deste modo, o aumento na carga horária cresce de 2,4 mil horas (quatro horas de aula por dia) para 3 mil horas. Segundo o MEC (2018), "o modelo brasileiro para o ensino médio se aproxima daqueles adotados nos países que são referência de educação no mundo."

O termo flexibilização pode causar incertezas quando pensadas no currículo, como destacam KRAWCZYK e FERRETTI:

O termo flexibilização é muito tentador porque remete, na fantasia das pessoas, à autonomia, livre escolha, espaço de criatividade e inovação. Mas flexibilização pode ser também desregulamentação, precarização, instabilidade da proteção contra a concentração da riqueza material e de

conhecimento, permitindo a exacerbação dos processos de exclusão e desigualdade social. Flexibilizar uma política pode ser também o resultado da falta de consenso sobre ela (KRAWCZYK e FERRETTI, 2017 p. 36).

## **2.2 Novo Ensino Médio no Território Catarinense**

Em conformidade com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que em seu Artigo 26, regulamenta uma base nacional comum para a Educação Básica, o Estado de Santa Catarina regulamentou dois documentos, a Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 2020 e Resolução CEE/SC n 004, de 09 de março de 2021 seguido do Parecer CEE/SC nº 040. O primeiro documento publicado além de outras providências teve como prerrogativa estipular o cronograma e prazos para sua implementação, tendo 2022, 2023 e 2024, como datas base, como prazo limite para aplicação no 1º ano, 2º ano e 3º do Ensino Médio, respectivamente. Na Resolução seguinte é detalhado e orientado como se concretizará o Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio (CBTCEM).

A frase de Rubem Alves dá início à concretização do documento norteador da BNCC em Santa Catarina, “Eu quero desaprender para aprender de novo. Raspar as tintas com que me pintaram. Desencaixotar emoções, recuperar sentidos” (Caderno 1, 2020, p. 12). O trecho citado, realça, as mudanças que estariam por vir com o documento, que segundo os autores modifica a forma de pensar o currículo:

Este documento, que agora se apresenta, é uma potencial ferramenta norteadora do trabalho pedagógico, no qual os múltiplos saberes se relacionam a partir da organização e da teorização do conhecimento em áreas, com vistas a colaborar com a formação do estudante em sua totalidade e de forma conectada com sua realidade. Espera-se que esta proposta de organização curricular ressoe em um ensino significativo e atrativo, permitindo aos estudantes serem protagonistas de suas histórias no planejar seus percursos escolares e suas vidas com maior consistência, desenvolvendo-se integralmente (Caderno 1, 2020, p. 12).

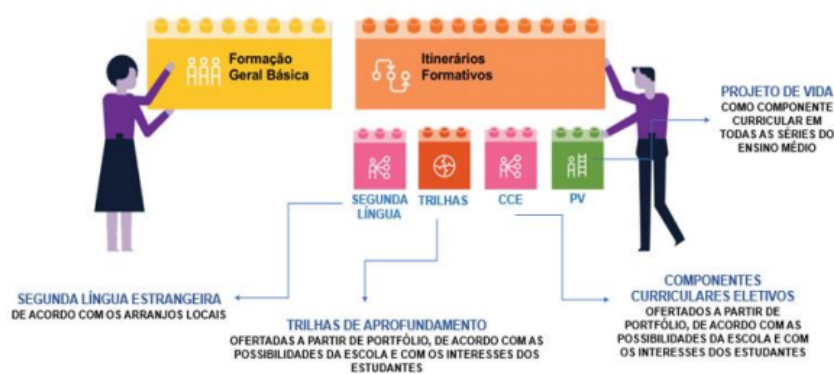
A elaboração do CBTCEM contou com a colaboração de mais de 300 profissionais da Rede Estadual de Ensino atuante nas mais diversas esferas, ressaltando a pluralidade do documento, pautados pelas orientações da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME/SC), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SC), a Federação Catarinense de Municípios (FECAM/SC), o Conselho Estadual de Educação (CEE/SC) e a

Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), com o objetivo citado pelo Secretário de Estado da Educação de Santa Catarina, Luiz Fernando Cardoso, segundo ele:

[...] este documento sirva para romper com anos de desinteresse de grande parte dos estudantes, fator que contribui significativamente para os altos índices de abandono escolar e a baixa proficiência, que marcam, historicamente, a realidade do Ensino Médio no Brasil” (SANTA CATARINA, 2020, p. 20).

Juntos elaboraram 4 cadernos com a finalidade de nortear e auxiliar no processo de aplicação do NEM, com seus currículos, propostas e objetivos. O Caderno 1 trata a respeito das disposições gerais desde a formação considerada básica até os itinerários formativos; o Caderno 2, se aplica à Formação Geral Básica (FGB) compostas pelas áreas do conhecimentos, sendo linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias e ciências humanas e sociais aplicadas; o Caderno 3, das Trilhas de Aprofundamento, seus objetivos e pré requisitos sugeridos e Caderno 4, sobre a parte Flexível do Currículo: Portfólio de Componentes Curriculares Eletivos, que fazem parte dos Itinerários Formativos no Território Catarinense.

Figura 1 - Distribuição curricular do Novo Ensino Médio no Território Catarinense.



Fonte: Currículo Base do Território Catarinense do Ensino Médio - caderno 1, 2020.

No que diz respeito a FGB, uma das mudanças mais notáveis propostas no Novo Ensino Médio são as áreas do conhecimento, apesar de não excluir nenhuma disciplina elas são reorganizadas e realocadas em quatro grandes campos, com o objetivo de promover uma maior conexão entre as diferentes áreas de conhecimento através da interdisciplinaridade. Nesse novo modelo, essa etapa da educação está estruturada da seguinte maneira: Linguagens e suas Tecnologias, que incluem Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa; Matemática e suas

Tecnologias, que abrangem apenas a disciplina de Matemática; Ciências da Natureza e suas Tecnologias, compreendendo as disciplinas de Biologia, Física e Química; e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que englobam Filosofia, Geografia, História e Sociologia (BRASIL, 2018a).

Como consequência à alocação das cargas horárias dos componentes curriculares FGB, ao longo de todo o Ensino Médio, Matemática é atribuída com 224 horas, Língua Portuguesa e Inglês ambas perfazem 192 horas, enquanto às demais disciplinas compostas por Arte, Biologia, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Química e Sociologia, contribuem com 128 horas cada ao longo do Ensino Médio.

Em relação às áreas de conhecimento, Silva, Martini e Possamai destacam:

O aspecto importante a ser mencionado refere-se ao fato de que a atuação dos professores, de acordo com a BNCC, passa a ocorrer por área do conhecimento. Em nossa análise, este é um encaminhamento bastante controverso que contribui não só na precarização do trabalho docente, mas na formação do estudante, que passa a ter professores ministrando conteúdos de disciplinas para as quais não possuem formação específica (SILVA, MARTINI e POSSAMAI, 2021, p.63-64).

Fazem parte do novo currículo também os itinerários formativos, a parte flexível, composta por, segunda língua estrangeira (espanhol, alemão e italiano, pois o inglês é considerado FGB), projeto de vida, componentes curriculares eletivos e trilhas de aprofundamento. Das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2018), os definem como:

[...] 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, art. 6º, Inc. III).

Alguns autores como Krawczyk e Ferretti (2017), levantam ponderações acerca da oferta da parte flexível do currículo, segundo eles:

De que escolha estamos falando, quem poderá escolher? É interessante observar que o aluno não poderá escolher uma formação sólida geral nem necessariamente terá a possibilidade de escolher entre os cinco itinerários formativos, já que sua oferta dependerá das propostas e condições concretas de cada estado e de cada escola (Krawczyk e Ferretti, 2017 p. 38-39).

Conforme a Resolução CEE/SC nº 093, de 14 de dezembro de 2020 previa, no ano de 2022, os estudantes do primeiro ano do Ensino Médio teriam seu currículo alterado para atender a BNCC e CBTEC, ainda no ano de 2020, o estado de Santa

Catarina adotou a implementação de mudanças em seu sistema educacional. Isso aconteceu através da início de novos currículos em 120 escolas selecionadas, conhecidas como escolas-piloto, conforme estabelecido na Portaria MEC nº 649/2018, que introduziu o Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Nessas instituições, foram realizadas ações nas primeiras séries, permitindo assim o início do processo de transformação no Ensino Médio catarinense. Os dados colhidos nessas 120 escolas desempenharam um papel fundamental na formulação do Novo Ensino Médio na Rede Estadual do Estado.

Silva, Martini e Possamai (2021), ao abordarem a introdução do Novo Ensino Médio nas escolas-piloto de Santa Catarina, as autoras também apontam para questões semelhantes que têm implicações mais amplas em todas as instituições que adotam esse novo modelo educacional. Segundo as autoras, a retórica que sugere uma colaboração ampla na criação desse processo obscurece a verdadeira intenção dos parceiros, que, de acordo com a análise delas, têm o propósito de influenciar a educação dos jovens. Isso ocorre por meio de uma abordagem educacional que se alinha com os interesses do mundo empresarial, através da interferência na elaboração dos currículos e na capacitação dos professores.

Outro aspecto questionável é a principal parceria firmada com a SED/SC para ministrar ciclo de formação online para equipes, gestores regionais e escolares e para professores, foi o Instituto Lungo, as autoras questionam os interesses por trás da adoção desta medida:

Por que esta instituição privada, criada em 2020, foi a escolhida pela SED/SC como assessoria técnica para conduzir a formação continuada dos professores das escolas da Rede Estadual que implementam o Novo Ensino Médio? Quais foram os critérios para optar por uma instituição privada praticamente desconhecida no campo da formação de formadores? Quais motivações têm as instituições privadas na oferta gratuita de formação continuada dos trabalhadores da educação? (SILVA; MARTINI; POSSAMAI, 2021, p. 75)

Costa (2021) também colabora com a perspectiva destacada pelas autoras, que a construção da BNCC teve o auxílio e assessoria do mercado internacional, “principalmente advinda de organizações e instituições voltadas à adequação da educação às exigências do mercado de trabalho, ou seja, do capital.” (COSTA, 2021, p.78)

### 2.3 A carreira docente

A carreira docente e o ato de lecionar, passam frequentemente a serem associados a uma vocação - quase divina - partindo de um desejo próprio e este não leva em consideração o salário, capacitações mínimas para atuação e condições de trabalho. Ou ainda, a docência passa a não ser vista diretamente como uma profissão e, sim, um trabalho temporário, um ofício passageiro (DE ROSSI, 2021). O entendimento do professor como um trabalhador precisa estar claro, de acordo com Antunes:

O professor pertence a uma classe que vive do seu trabalho. Então, os trabalhadores da educação são suscetíveis a enfrentar os desafios gerados pela relação entre capital e trabalho. Este último é entendido como uma dimensão que humaniza o homem, tornando-o distinto dos demais animais e capaz, com objetivo de gerar (auto)realização (2009, p. 48).

Partindo da análise da década de 1990 com a reestruturação capitalista e reforma, por parte do Estado, resultando na diminuição de investimento estatal nos setores públicos, Evangelista (2017) pontua que, as classes dominantes tentaram difundir a ideia de que os desafios enfrentados pelo Brasil eram resultado da falta de profissionalismo na gestão pública e na educação, como forma de justificar tanto a transformação do papel do Estado quanto às alterações estruturais nas relações de produção. Dentre as infinitas atribuições direcionadas ao professor, o interesse capitalista se destaca, com a geração de emprego ao estudante, concedido através de investimentos do professor em seu trabalho e suas atribuições. A autora ainda destaca, “embora o slogan responsabilização docente aposte no ‘empoderamento’ docente, o que esconde justamente, é um profundo processo de fazer o professor arcar com consequências escolares, econômicas, sociais que não são de sua alçada” (EVANGELISTA, 2017, p. 10).

Ainda sobre a reestruturação da década de 90, De Rossi destaca:

“O trabalho docente não é definido mais apenas como atividade em sala de aula, ele agora compreende a gestão da escola no que se refere à dedicação dos professores ao planejamento, à elaboração de projetos, à discussão coletiva do currículo e da avaliação. O trabalho docente amplia o seu âmbito de compreensão e, conseqüentemente, as análises a seu respeito tendem a se complexificar (2004, p. 1132).

Atualmente, surge a intensa discussão sobre a necessidade dos professores e outros profissionais que atuam diretamente no ramo da educação, buscarem a autodefesa por meio da luta pela profissionalização, rodeados pelo perigo de serem subordinados, a ponto de perderem o controle do seu próprio processo de trabalho,

as habilidades específicas, a remuneração adequada, a licença para exercer a profissão, as vantagens e os benefícios próprios, bem como a independência.

A perspectiva de Costa (2021), vai ao encontro a essa análise, quando apresenta algumas consequências provenientes da intensificação do papel do professor, segundo ele:

A intensificação do trabalho docente apresenta-se a partir de certas características, cita-se: diminuição do tempo de descanso do professor; redução do tempo necessário à atualização docente; sensação de excesso de trabalho; redução da capacidade de atuação coletiva e consequente inserção de formas gerencialistas de tomadas de decisão, visando a individualização do trabalho docente; auxílio de especialistas para sanar as carências particulares; imposição de respostas técnicas pautadas nas novas tecnologias e em demandas imediatas (COSTA, 2021, p. 105).

Diante deste cenário, se faz necessário a intervenção do atual governo para garantia das condições de trabalho e avanço da educação nacional, Hypolito (1999), afirma que a profissionalização docente tem sido discurso cada vez mais presente nas agendas de governo, porém apenas os discursos não proporcionaram avanços e melhorias nas condições de trabalho do professor.

Para que o professor possa atender às demandas e expectativas sociais depositadas nele, sobre a educação, é essencial fornecer a ele as condições favoráveis ao seu desenvolvimento profissional, incluindo a implementação de uma carreira docente singular. O papel do professor se torna crucial na promoção da qualidade do ensino, e para isso, é necessário oferecer apoio e recursos que permitam ao profissional atender às necessidades da educação atual (PENNA e JACOMINI, 2016). Ainda, segundo os autores, “[...] resta saber o quanto, de fato, existe de espaço, nas agendas neoliberais dos governos, para a valorização do magistério, para além de políticas que, em direção contrária, visem ao controle e à intensificação de seu trabalho.” (Ibidem, 2016, p. 197)

#### **2.4 Projeto Pedagógico do Curso Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina**

O curso de Licenciatura ofertado pela Instituição de acordo com a Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, realça o objetivo de promover a formação pedagógica em áreas científicas e tecnológicas de ensino. A licenciatura a ser ofertada é de liberdade de cada campus, mas deve seguir um padrão previamente definido e passar por um Conselho, para ser aprovado, levando em consideração

aspectos plausíveis para justificar a escolha. Através de uma pesquisa realizada, em que foi constatada a necessidade de professores de física na região, segundo a Gerência de Educação, pela falta de profissionais qualificados para atender as redes de ensino público e privado, bem como, devido à baixa procura por cursos superiores, em instituições privadas, nas áreas das ciências naturais e exatas.

Através das Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física (CNE/CES nº 1.304/2001) foi possível a adoção de um modelo a nível nacional que envolve, ofertas, carga horária, conteúdos estruturantes e o perfil do egresso formado. Na instituição analisada, o curso de licenciatura ofertado é na modalidade presencial e perfaz o total de 3420 horas, composta por uma matriz curricular subdividida em núcleo básico correspondente a 1540 horas ponderada por campos de saberes responsáveis pela formação docente, um núcleo específico para assuntos estruturantes da física com o total de 1080 horas e um núcleo complementar de 360 horas, responsável por complementar a formação docente.

Os trechos citados do PPC a seguir, sugerem possíveis traços de continuidade da carreira do egresso, o projeto de pesquisa pretende, identificar possíveis correlações provenientes da análise dos 17 egressos formados pela Instituição desde 2015 que contemplam o grupo amostral.

Após a formação não necessariamente o egresso irá desenvolver a profissão como docente, o próprio Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura em Física prevê um amplo campo de atuação, dentre eles podemos ressaltar:

- Atuação na Educação Básica, nas mais diversas categorias abrangendo o Ensino Médio, educação a distância, educação de jovens e adultos, educação do campo, educação quilombola, educação indígena e educação especial.
- Educação em espaços não formais, relacionados a movimentos sociais, projetos de extensão, museus, laboratórios.
- A divulgação científica e desenvolvimento de produtos através de museus de ciências, programas de TV, planetários, laboratórios itinerantes.
- Possibilidade de formação continuada através dos programas de pós-graduação.

Seguindo o que prevê as Diretrizes Nacionais Curriculares para os Cursos de Física (CNE/CES nº 1.304/2001), o PPC deve analisar o perfil profissional do egresso acerca das habilidades e conhecimentos considerados essenciais e alcançáveis após a formação, bem como a capacidade de se adaptar a diversas



perspectivas de carreira futura. Subdividindo as proficiências em aspectos de formação pessoal, compreensão da Física, linguagem, o ensino de Física e relacionados à profissão.

Em relação aos aspectos de formação pessoal, o egresso terá habilidade em refletir sobre os conhecimentos adquiridos, além disso, é essencial considerar a conduta ética que se espera através da atuação e suas relações com o ambiente em seus mais variados campos, cultural, socioeconômico e político. Capacidade de considerar os aspectos filosóficos, sociais, culturais, étnicos e políticos, presentes em seu contexto de atuação e pessoal, além da atuação que preze ao direito à vida de todos cidadãos, promovendo o bem estar dos participantes de seu núcleo, valorizando todas as possíveis formas de manifestações.

No ramo de compreensão da área de Física, as capacidades desejadas para os egressos envolvem não apenas a compreensão e descrição dos mais diversos conceitos físicos, propostos nas unidades curriculares, mas também a identificação dos avanços científicos-tecnológicos da área de atuação, através de fatores relacionados a curiosidade, iniciativa e investigação, em aspectos histórico, ambiental, cultural, socioeconômico e político.

Um campo de atuação muito abrangente ao egresso é a ampliação dos conceitos pré estabelecidos pautados em linguagem e informação para entender e intervir na realidade social. Baseados em leituras com viés científico e tecnológico para produção ou análise crítica e também a elaboração de ferramentas de representação, (fórmulas, tabelas, gráficos, símbolos, entre outras).

A respeito do ensino de Física, são atribuições do profissional formado pelo Instituto atuar de forma ativa e reflexiva sobre a prática em sala de aula, aprimorando cada vez mais o processo de ensino, pautadas nos mais diversos recursos disponíveis, sendo eles, tecnologias de informação e comunicação, experimentação como recurso didático, entre outras ferramentas no processo de ensino/aprendizagem.

Por fim, um dos aspectos mais importantes citados pelo PPC refere-se à profissão docente e as habilidade que os profissionais devem possuir, segundo ele:

- Compreender a importância da profissão como possibilidade de desenvolvimento social e coletivo.
- Exercer a sua profissão com espírito dinâmico, criativo, na busca de novas alternativas educacionais,

enfrentando os desafios do magistério. • Analisar criticamente os acontecimentos educacionais brasileiros de modo a contribuir para as discussões sobre a profissão docente. • Posicionar-se ativamente diante de fatores determinantes no processo educativo, tais como o contexto socioeconômico, a política educacional, a administração escolar e os fatores específicos do processo de ensino-aprendizagem de Física. • Assumir conscientemente a tarefa educativa, cumprindo o papel social de propiciar momentos de discussão e reflexão para o educando de modo a mobilizar o exercício da cidadania (RESOLUÇÃO CEPE/IFSC Nº 14, DE 09 DE MARÇO DE 2023, 2023, p. 12).

Considerando a abrangência de possibilidades traçadas pelo Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina, fica evidente, o papel multifacetado que o curso desempenha na formação dos futuros profissionais, no que diz respeito a compreensão do papel do docente, como agente ativo na construção de uma educação de qualidade reforçando a importância desse curso na preparação de profissionais aptos a enfrentar os desafios do magistério e contribuir de forma significativa para a educação e o desenvolvimento social.

### 3 METODOLOGIA

As seções seguintes são direcionadas a identificação da metodologia, caracterizando a pesquisa, os participantes bem como os instrumentos de coleta utilizados para a análise e obtenção dos resultados.

#### 3.1 Caracterizando a pesquisa

A metodologia abordada é de natureza qualitativa, com base nos objetivos da pesquisa, podemos classificar com uma pesquisa exploratória e em relação aos procedimentos técnicos utilizados, classificamos como pesquisa bibliográfica e documental, com a análise de referências e documentos.

A introdução da pesquisa qualitativa na antropologia ocorreu de maneira quase orgânica. Os Antropólogos perceberam prontamente que uma quantidade significativa de informações sobre a vida das comunidades não poderia ser quantificada e necessitava de interpretações mais abrangentes, indo além dos meros dados objetivos. Inicialmente, isso implica no afastamento de abordagens teóricas rígidas (Triviños, 1987). Bogdan, cita ainda algumas características que segundo ele, definem a pesquisa e o pesquisador qualitativo:

- (i) A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta dos dados e o pesquisador como instrumento-chave, (ii) a pesquisa qualitativa é descritiva, (iii) os pesquisadores qualitativos estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados e o produto, (iv) os pesquisadores qualitativos tendem a analisar seus dados indutivamente, (v) o significado é a preocupação essencial na abordagem qualitativa.

Triviños (1987), relata dois pontos importantes que são seguidas nesta pesquisa, inicialmente revela que as fases da pesquisa qualitativa não são fixas, ou seja, podem se adaptar de acordo com as interpretações dos dados coletados e também é essencial realizar uma investigação mais profunda na literatura, a fim de fornecer ao pesquisador os elementos necessários para traçar novas diretrizes a partir da coleta de dados.

O propósito dessas investigações é aumentar a compreensão do problema, tornando-o mais evidente ou gerando suposições. Pode-se afirmar que o foco principal dessas pesquisas é aprimorar o conceito. Assim, seu planejamento é

altamente adaptável, permitindo a consideração de uma ampla gama de aspectos relacionados ao fenômeno em estudo (GIL, 2002). Ainda segundo o autor, “na maioria dos casos, essas pesquisas envolvem: (a) levantamento bibliográfico; (b) entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; e (c) análise de exemplos que estimulem a compreensão (GIL, 2002, p.42).”

Em relação ao tipo de pesquisa realizada, a investigação bibliográfica é realizada com base em materiais já existentes, predominantemente constituídos por livros e artigos científicos. Muitos estudos exploratórios podem ser categorizados como pesquisas bibliográficas. O principal benefício da pesquisa bibliográfica reside na sua capacidade de permitir que o pesquisador abranja uma variedade muito mais ampla de fenômenos do que seria possível investigar diretamente. Essa vantagem se torna especialmente relevante quando o problema de pesquisa envolve a coleta de dados dispersos geograficamente (GIL, 2002). Com relação a pesquisa documental, o autor ainda cita a semelhança entre os dois tipos de pesquisa abordados, segundo Gil:

A pesquisa documental assemelha-se muito à pesquisa bibliográfica. A diferença essencial entre ambas está na natureza das fontes. Enquanto a pesquisa bibliográfica se utiliza fundamentalmente das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto, a pesquisa documental vale-se de materiais que não recebem ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetos da pesquisa (GIL, 2002 p.45).

### **3.2 Participantes**

O estudo se concentrou nos 17 graduados que obtiveram diplomas em Licenciatura em Física no Instituto Federal de Santa Catarina - Jaraguá do Sul entre os anos de 2018 a 2023. Entre estes, 13 participaram do estudo, independentemente de estarem ou não trabalhando como professores. O principal objetivo foi examinar o impacto das mais recentes mudanças nas políticas públicas de educação no mercado de trabalho e nas atividades diárias dos profissionais dessa área.

### **3.3 Coleta de dados**

Como instrumento de coleta dos dados foi utilizado um questionário elaborado através da plataforma Google Formulários e pode ser encontrado no Apêndice A, composto por 16 perguntas em sua grande maioria de múltipla escolha direcionadas ao email dos 17 egressos. As perguntas foram organizadas em três seções distintas, a fim de abordar as particularidades do contexto profissional do grupo amostral em questão. Em relação a elaboração do questionário, foram observadas as fases requeridas conforme definidas por Barbosa: “justificativa, definição dos objetivos, redação das questões e afirmações, revisão, definição do formato, pré-teste e revisão final (BARBOSA, 2012, página 1).

Os questionários representam uma das estratégias mais frequentes para coletar informações. É uma técnica econômica que apresenta um conjunto uniforme de questões para todos os participantes, garantindo o sigilo das respostas, além de poderem ser personalizados para atender às necessidades específicas de uma pesquisa. Quando aplicados de maneira criteriosa, esses questionários demonstram uma confiabilidade substancial. Podem ser utilizadas com a finalidade de avaliar atitudes, opiniões, comportamentos, aspectos da vida dos indivíduos e outras áreas de interesse, podem conter perguntas de diversos tipos incluindo abertas, fechadas, de múltipla escolha, com respostas numéricas ou do tipo sim ou não (BARBOSA, 2012).

## 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

No que diz respeito à estrutura da sua organização, o questionário foi segmentado em três seções. Estas seções refletem um núcleo comum em que todos os participantes contribuíram com suas respostas, um núcleo específico para egressos que atuaram como professores em algum momento e outro para os egressos que nunca desempenharam o papel de docentes. Para garantir a confidencialidade de suas identidades e manter a consistência das respostas, os participantes da pesquisa serão identificados com a letra “E” e um numeral de acordo com a ordem de preenchimento do formulário. O quadro a seguir demonstra a participação de cada colaborador.

Tabela 1 - Distribuição do questionário.

	<b>Núcleo comum</b>	<b>Atuaram</b>	<b>Não atuaram</b>
<b>Perguntas</b>	1,2,3,11,12,13,14,15,16	4a, 5,6,7,8,9,10	4
<b>Participantes</b>	Todos	E1, E2, E3, E4, E7, E9, E10, E11, E12 e E13	E5, E6 e E8

Fonte: Do Autor, 2023.

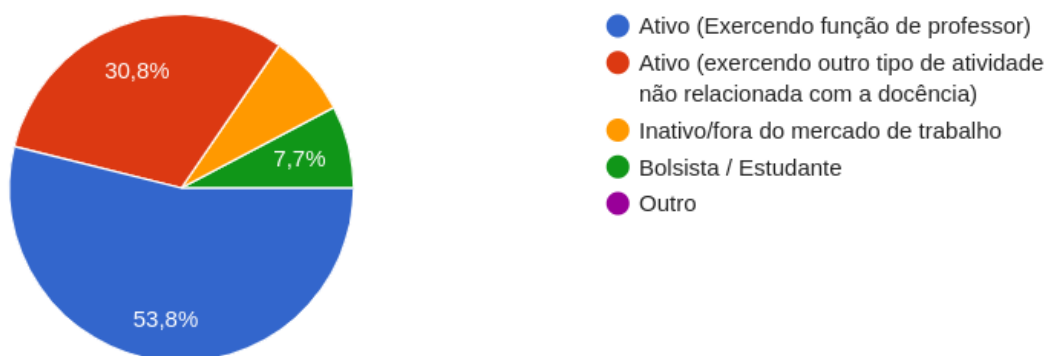
### 4.1 Perfil do grupo amostral

O Curso de Licenciatura em Física começou a ser ofertado no ano de 2014 tendo sua primeira turma formada no ano de 2018, a primeira pergunta desta seção é direcionada a identificar o ano em que o egresso concluiu a sua graduação na Instituição, estrategicamente as datas escolhidas foram “até o ano de 2019” e “a partir de 2020”, tendo em vista que as mudanças mais significativas e o início da aplicação da BNCC nas escolas pilotos se deu nesse período (após 2020). Todos os treze egressos relatam que sua formação ocorreu entre 2020 e 2023.

Em relação a atual situação de trabalho, “Ativo (Exercendo função de professor)” foi a opção escolhida por sete participantes, “Ativo (exercendo outro tipo de atividade não relacionada com a docência)” correspondeu à escolha de quatro egressos, enquanto as opções “Inativo/fora do mercado de trabalho” e “Bolsista /

Estudante” tiveram como resultado um para cada, é importante destacar, analisando o gráfico 1, que quase metade dos egressos do curso de Licenciatura em Física que participaram deste estudo, atualmente não atuam como professores.

Figura 2 - Gráfico da situação atual dos egressos em relação ao mercado de trabalho.



Fonte: Do Autor, 2023.

#### 4.2 A BNCC sob o olhar dos egressos

Aos egressos que já atuaram como professores, o tempo médio em que desempenharam a função está distribuído conforme a Tabela 2 que utiliza como ferramenta de análise, a pergunta 4a - “Ao longo da sua carreira, quanto tempo atuou ou atua como professor ?” - conforme a abaixo:

Tabela 2 - Tempo médio de atuação por egresso.

Tempo	2 a 4 anos	1 a 2 anos	1 ano a 6 meses	Menos de 6 meses
Participantes	E11	E1, E2, E3, E12 e E13	E4 e E10	E7 e E9

Fonte: Do Autor (2023).

Se levarmos em consideração o semestre exato em que se formaram e o semestre em que nos encontramos hoje (2023.2), seis dos dez egressos já atuam a um tempo equivalente ao tempo posterior a sua formação, enquanto E1, E4, E7 e E10 não atuam em todos os meses, após a formação. A atuação destes dez professores se concentram na rede pública estadual, nove dos egressos (E1, E2, E3, E4, E9, E10, E11, E12 e E13) já atuaram ou atuam nela, enquanto E1, E3 e E7

também realizaram a docência como professor particular e a opção de rede privada de ensino não foi escolhida por nenhum dos egressos.

Na FGB, passamos a analisar o componente “Ciências da Natureza e suas Tecnologias”, na pergunta número 9, os egressos em exercício puderam optar por opções predefinidas a respeito desse componente. E7 e E9 não atuaram ou não atuam com este componente, neste caso, temos nesta pergunta a participação de sete dos treze entrevistados. A opção mais escolhida, e possui destaque, é a respeito da relação entre professores responsáveis pelas áreas de conhecimento, segundo o grupo amostral (E1, E2, E4, E10 e E12), “Falta integração entre os professores das áreas”.

Nesta perspectiva destacamos que Lenoir (1998, p. 50) descreve a integração curricular a partir de três perspectivas: a visão do educador, o enfoque nas aprendizagens e a consideração dos conhecimentos. Segundo o autor, para o educador “um processo de articulação curricular dos programas de estudos e de gestão, sobre o plano didático e de planejamento da intervenção educativa”; para as aprendizagens, “processos mediadores do trabalho de objetivação que se estabelece entre o sujeito e os objetos de aprendizagem”; e para os conhecimentos, “resultado da aprendizagem em que se encontra o sujeito da aprendizagem”.

Ainda, para Lopes (2008, p. 21), a organização do currículo em áreas do conhecimento não foi baseada na premissa de criar novas disciplinas ou excluí-las, mas “utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista”. A organização do currículo em áreas do conhecimento poderia proporcionar “as condições necessárias para uma aprendizagem motivadora, na medida em que ofereça maior liberdade aos professores e alunos para a seleção de conteúdos mais diretamente relacionados aos assuntos ou problemas que dizem respeito à vida da comunidade” (p. 22). Através da concepção dos egressos sobre a falta de interação, ressalta-se a presença de uma lacuna no processo de aprendizagem.

Seguindo com a análise do mesmo componente curricular, a segunda opção mais escolhida foi: “É difícil de ser realizado por falta de laboratórios, internet e outros materiais (E1, E3, E4 e E10)”, é importante destacar um ponto divergente no que sugere a legislação do Território Catarinense, com o que vem sendo vivenciado na prática pelos docentes. No caderno 4 do Novo Ensino médio: componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes: Portfólio dos educadores



deste documento, na contexto referido às Ciências da Natureza e Suas Tecnologias, os autores citam os recursos, espaços e materiais didáticos que poderiam ser utilizados como ferramentas para subsidiar a aplicação deste componente da FGB:

(i) Sala de aula e outros espaços da escola, como biblioteca, auditório, horta, horto e pátio. (ii) Laboratório de ciências. (iii) Laboratório de informática. (iv) Computadores, tablets, smartphones com acesso à internet. (v) Projetor multimídia. (vi) Softwares e aplicativos. (vii) Recursos para efetuar visitas a locais associados aos temas. (viii) Livros didáticos e paradidáticos, assim como outros materiais impressos. (ix) Materiais escolares básico (Novo Ensino médio: componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes - Caderno 4: Portofolio dos educadores, 2021, p. 101).

Ainda, neste contexto é destacado pelos entrevistados: E11, E12 e E13 que na FGB, quanto ao componente Ciência da Natureza e suas Tecnologias: “Não há aprofundamento, sendo muito superficial”. Entretanto, três egressos citaram: “É um avanço, pois permite o protagonismo do aluno” e “Aprofunda o conhecimento das áreas específicas”, apesar de serem opções pouco escolhidas, a sua ideia vai de encontro com o que os documentos norteadores da BNCC sugerem: “[...] ressignificação do planejamento e da prática docente quanto ao desenvolvimento de competências e de habilidades do estudante, instigando-o ao protagonismo e à transformação social.” (Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense Caderno 1 - Disposições Gerais, 2020, p. 17) e também

[...] propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida (BNCC, p. 15).

No que diz respeito aos itinerários formativos, parte flexível do currículo apenas dois (E7 e E9) dos nove professores, relataram não ter trabalhado em nenhum momento com esse currículo. Os demais citaram ter ministrado em algum momento as seguintes eletivas, “Projeto de Vida, Empreendedorismo, Projeto de Intervenção e Pesquisa, Projetos Sociais, Negócios (Educação Financeira) e Estudos Orientados (E1)”, “Conhecimento Científicos, Experimentação e Outras Práticas Investigativas e Sociedade, Saúde e Meio Ambiente (E2)”, “Educação

Financeira e Educação Fiscal (E3)", "Trilha de aprofundamento: "Eureka! Investigação no mundo da Ciência (E4)". Nota-se, que em sua maioria, esses temas não fazem parte da formação inicial do professor, porém, a situação não implica um caráter impeditivo, levando em consideração a Lei nº 13.415/2017, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

Temos um documento que enfatiza a importância da formação de professores para assegurar a qualidade da educação. No entanto, esse documento introduziu a noção de "notório saber", como critério para assumir a função de professor. Essa abertura legal para a inserção de indivíduos sem formação adequada no campo da docência, acaba legitimando a precarização da profissão de professor, reforçando a desvalorização da formação necessária para atuar nesse setor. Essa situação vai de encontro às diretrizes estabelecidas na Resolução nº 4, de 17 de dezembro de 2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (FERRAZ, 2019)

Art. 29. Profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino podem atuar como docentes do ensino médio apenas no itinerário de formação técnica e profissional para ministrar conteúdos afins à sua formação ou experiência profissional, devidamente comprovadas, conforme inciso IV do art. 61 da LDB (Brasil, 2018).

Como subsídio para ministrar o currículo flexível, foi questionado aos oito egressos se em algum momento tiveram algum apoio para preparar ou aplicar sua metodologia, E1, E2 e E11 pontuaram que não tiveram nenhum tipo de preparação, os cinco egressos restantes, destacaram que tiveram: Material de apoio (livro/apostila). Cogitamos que o material citado faça referência ao Caderno 4 - Novo Ensino médio: componentes curriculares eletivos: construindo e ampliando saberes: Portfólio dos educadores, compostos por orientações aos docentes.

Outro dado obtido diz respeito às mudanças na rotina de trabalho que sofreram maior impacto com a implementação da BNCC e Novo Ensino Médio para os docentes, a pergunta enumerada como número 10, contou com a participação de dez alunos e a tabela a seguir demonstra suas respostas:

Tabela 3 - Os impactos na rotina do trabalho docente proveniente da BNCC.

Falta de qualificação na formação inicial para atender demanda	E3
Aumento do número de escolas simultâneas, devido a baixa carga horária por escola	E1, E2 e E3
Diminuição da renda e necessidade de complementação com outros trabalhos	E10
Dificuldade para conseguir aulas nas escolas	E1 e E10
Dificuldades para ministrar disciplinas eletivas por falta de preparo, seja formação inicial ou continuada	E1, E3, E10 e E11
Dificuldade para cumprir a proposta do NEM por falta de infraestrutura escolar	E1, E4 e E10
Nenhuma	E7, E9, E12 e E13

Fonte: Do Autor, 2023.

Conforme citado anteriormente, no Estado de Santa Catarina, apesar da organização curricular manter a disciplina de Física, ela passou a ter redução na sua carga horária, o que conforme citado pelos docentes, impacta diretamente no aumento do número de escolas simultâneas, a baixa carga horária por escola causa: a diminuição da renda, necessidade de complementação com outros trabalhos e a dificuldade para conseguir aulas nas escolas.

Um aspecto importante para destacar, a partir dos apontamento dos egressos, diz respeito à carga horária, com o novo currículo temos o aumento da carga horária do ensino médio no período diurno e no noturno o aumento em um ano, mas em contrapartida as áreas de conhecimento específicos sofreram alterações, como é o caso da Física, disciplina da formação inicial de todos os egressos do IFSC, participantes do estudo, e a diminuição prevista da carga horária dessa disciplina divide opiniões, entre quem realmente está vivenciando a prática docente:

A BNCC traz uma proposta interessante para o Novo Ensino Médio, entretanto, a sensação *[sic]* que tenho é que o contexto da educação *[sic]* no Brasil não *[sic]* foi considerado. Um exemplo disso é o aumento da carga horária *[sic]* geral, mas diminuição das disciplinas em si, uma vez que foram

inseridas outras. As turmas de segundo ano com as quais eu trabalho estão *[sic]* totalmente perdidas em sua formação, pois possuem várias disciplinas nas quais não *[sic]* estão *[sic]* aprendendo nada devido à baixa carga horária. Outro ponto importante é o aumento do ensino médio noturno para 4 anos. Os estudantes não estão *[sic]* conseguindo finalizar 3 anos, quem dirá 4. A maioria deles está apenas marcando presença na escola até completar 18 anos e mudar para o supletivo. Tem sido uma luta diária de autoconvencimento e de convencimento dos nossos estudantes de que a educação que eles recebem é importante (E10).

Acredito que a união das disciplinas e o aumento da carga horária dos alunos é um ponto positivo, porém a forma com que foi implementada, sem fornecer a formação necessária para o professor adjunto a falta de materiais didáticos para os componentes curriculares eletivos, acabam dificultando a obtenção dos resultados esperados [...] (E1).

As condições da BNCC e como a nova divisão trouxe dificuldades para cumprir a proposta do Novo Ensino Médio, por falta de estrutura também foram muito citadas:

A BNCC tem a sua importância pelo fato de padronizar o EM. e por possibilitar uma diferente abordagem no desenvolvimento das componentes curriculares. Porém, a forma como foi implementado não condiz com a estrutura que as escolas possuem (E9).

Proposta boa, mas ineficaz sem a estruturação certa (E3).

No que diz respeito à formação de professores, é nítida a preocupação com as novas metodologias, em sua grande maioria não vivenciadas na graduação, ou ainda por professores que estejam atuando a mais tempo na rede de ensino, relatando falta de qualificação na formação inicial para atender a demanda e dificuldades para ministrar disciplinas eletivas por falta de preparo, seja na formação inicial ou continuada.

A maioria dos professores que estão na ativa não possuem preparo para o trabalho interdisciplinar requerido, muito menos preparado para atuar com metodologias diferentes das formas tradicionais de ensino (E2).

[...] assim como, em relação aos novos professores, quem não está inserido nos estado acaba não tendo acesso a formação necessária para trabalhar com os novos componentes eletivos, visto que é algo que não é trabalhado *[sic]* durante a graduação, e também seria muito difícil para as faculdades fornecer toda essa formação frente a grande quantidade de possibilidades de componentes ofertados pelas escolas (E1).

Para quem tem uma boa formação, a BNCC não impacta tanto, visto que ela deixa bastante livre quanto a abordagem das aulas. Entretanto, dá pouco suporte para quem não teve uma formação não tão boa (E5).

Há diversos temas que são abordados de forma interdisciplinar, mas diversos temas nunca fizeram parte do currículo de diversos profissionais de ciências exatas em sua formação superior, tal como conteúdos relativos a história, saúde, aspectos sociológicos de grupos étnicos e assim por diante (E6).

Acredito que muitos dos professores tiveram que buscar por algum tipo de atualização para acompanhar as mudanças (E9).

O documento em si apresenta uma proposta incrível, ampla, aparentemente dando liberdade para o professor trabalhar da melhor forma que lhe compete. Ao mesmo tempo surge um vácuo nas disciplinas base, pois além da oferta de 1 aula de física semanal e 3 de trilha (como aprofundar algo que a base não está bem estruturada?), é importante levar em conta também que cada professor trabalha da sua forma, aprofundando conteúdos que lhe convém, evidenciando o desfalque na formação de professores que muitas vezes não teve uma formação crítica na área da ciência e ainda (pleno 2023) foca na matematização ou tende a cair no clássico charlatanismo; pelo fato da física moderna estar inserida no currículo porém, poucos tem *[sic]* uma formação que abrange o assunto, principalmente nas formações EAD (E4).

A minha opinião em relação a BNCC e o Novo Ensino Médio, é que ela junta algumas matérias que tínhamos separadas no Ensino Médio antigo, sendo assim a formação ela continua por matérias separadas e não abrange todas as áreas que é pedido em Ciências da Natureza na BNCC (E7).

Apesar de ser abordada, a aplicação das novas políticas no Estado de Santa Catarina, nesta pesquisa, o E11 que é professor atuante na Rede Pública/ Estadual do Estado do Paraná, podemos perceber que outros Estados também possuem dificuldades para colocar em prática os requisitos estipulados pelo órgão Federal, segundo ele, a BNCC:

No papel é muito bonita a ideia, mas uma vez em prática é totalmente diferente e acaba sendo muito mal aplicada (ao menos no estado do Paraná) (E11).

#### **4.3 Egressos que não atuam como docentes**

Fazem parte dessa seção os egressos E5, E6 e E8 cujas respostas relatam o não exercício da atividade docente desde o momento da sua formação. A fim de identificar os motivos pelos quais nem todos os participantes da pesquisa seguiram na carreira docente, foi solicitado que eles os indicassem. Exceto o E6, que está realizando especialização na área (estudante) e optou por uma das opções pré estabelecidas, E5 e E8 revelaram uma perspectiva equivalente a respeito do

mercado de trabalho, segundo eles: “esperando a prova de professor ACT e abrir o edital de concurso público” e (E6) “falta de concursos públicos para efetivo, pois o trabalho provisório gera muita incerteza”, o entrevistado (E8), ainda, cita:

Atualmente não estou trabalhando como docente. Porém, apesar de considerar minha formação completa, me sinto um tanto insegura com as novas mudanças (E8).

De acordo com o que determina a Constituição Federal (BRASIL, 1988), a contratação de docentes deve ser feita através de concurso público ou processo seletivo simplificado com o propósito de suprir demandas temporárias de interesse público excepcional. No entanto, em diversos estados do país, essa regra não tem sido observada. Isso se deve à implementação de uma política pública que tem priorizado a contratação temporária, em detrimento do concurso público, resultando na criação de diferentes modalidades contratuais (ou até mesmo na ausência delas). Entre essas modalidades, destaca-se uma forma de atuação docente já existente, que é o exercício eventual da docência (SILVA, 2019).

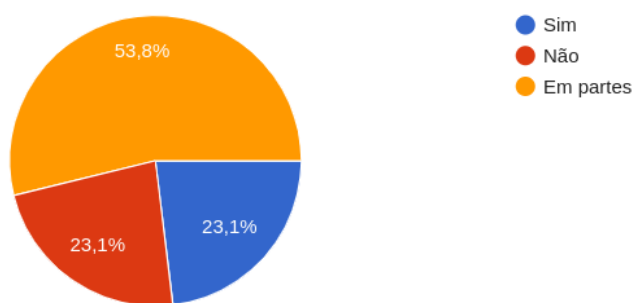
O que caracteriza, segundo Aparecida Neri de Souza: “os professores eventuais não têm aulas e/ou classes atribuídas, mas sim uma vaga em uma escola, para substituírem faltas de professores” (SOUZA, 2012, p.7-8). São convocados somente quando há demanda de trabalho e não têm certeza do valor total de seus rendimentos ao final do mês. Visto que são remunerados com base no número de aulas ministradas, não existe qualquer garantia de que conseguirão alcançar o salário-base estipulado para a sua categoria.

Em processos seletivos extraordinários para professores em caráter temporário no Estado de Santa Catarina, ficam nítidos os motivos que levam à insegurança dos egressos, evidenciado por um dos Editais: “Esse processo seletivo se destina a suprir as vagas vinculadas ou excedentes de professores e projetos. Dessa forma, a Secretaria não tem como definir um número, pois depende da movimentação dos professores (processos de afastamentos, licenças, entre outros), que é um processo dinâmico e que acontece ao longo de todo o ano letivo” (Estado de Santa Catarina, 2023).

#### **4.4 Licenciatura em Física IFSC**

A pergunta que originou a escolha do título deste trabalho, enumerada como 14, visa avaliar se as expectativas dos graduados, durante o período em que eram estudantes, sobre a carreira de professor, corresponderam efetivamente à sua experiência real. Onde, dos 13 graduados, 7 dizem que as expectativas foram supridas “Em partes”, 3 afirmam que “Sim”, e 3 citam que “Não”, conforme disposto no Gráfico 2. É importante destacar que conforme previsto no subitem anterior, os egressos que não atuaram como docentes são os que dizem que as expectativas não correspondem à realidade vivenciada por eles (E5, E6 e E8).

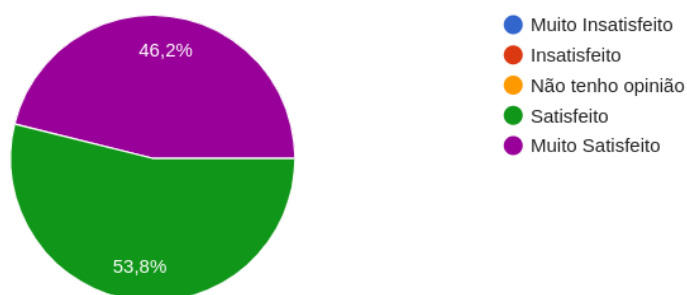
Figura 3 - Gráfico das expectativas em relação à carreira docente.



Fonte: Do Autor, 2023.

No que se refere à formação inicial, proporcionada pelo Instituto Federal, a pergunta 11, do núcleo comum, avalia o nível de contentamento com a sua graduação. Seis egressos a classificaram no grau máximo de contentamento, indicando que estão "Muito satisfeitos", enquanto outros sete afirmaram estar "Satisfeitos", conforme gráfico 3 abaixo. Proveniente deste contentamento, a profissão de professor de física seria escolhida novamente por oito egressos que destacaram essa opção com: “provavelmente, sim” e “com certeza, sim”, outros dois, porém afirmaram: “provavelmente não” e o restante não opinaram.

Figura 4 - Gráfico do nível de satisfação com a graduação oferecida pelo IFSC.



Fonte: Do Autor, 2023.

A pergunta final do questionário foi descritiva e de carácter não obrigatório: “Caso queira, deixe um comentário a respeito da graduação, do IFSC Jaraguá do Sul - Centro, ou a respeito do formulário.” É válido destacar que, entretanto, contou com a participação de cinco dos egressos, todos fizeram considerações positivas à Instituição, ao corpo docente e à formação proporcionada.

Ótimo curso de física e de ensino de física, te fornecendo ferramentas para uma prática docente consciente, crítica e contextualizada pedagogicamente e cientificamente (E2).

Excelente. Acho importante destacar que tive uma matéria de PCI que integrava Química, Física e Biologia e me deu subsídio para exercer minha profissão ao trabalhar com trilha de aprofundamento que é exatamente a integração dos três componentes curriculares (E4).

A licenciatura oferecida pelo IFSC é, sem dúvida alguma, de excelência. Possui um corpo docente incrível e alinhados com a formação dos futuros professores, além de todo o suporte oferecido pela instituição. Claro que, como toda instituição, ela nunca conseguirá preparar totalmente o profissional, mas no IFSC é ensinado a sempre se adaptar e buscar por soluções (E9).

De maneira geral, a minha formação é muito boa, especialmente no que diz respeito ao preparo e a didática em sala de aula. Já em relação aos conteúdos, sinto várias deficiências que ocorreram devido ao período da educação a distância ocasionada pela pandemia do Covid. Desse modo, há vários conteúdos *[sic]* que venho estudando sozinha. Além disso, devido a estas deficiências não tenho segurança para me candidatar a um mestrado em que eu precise fazer uma avaliação de conhecimentos Físicos, e este é um dos principais motivos para eu ainda não ter ingressado no Mestrado (E10).

Vim transferido, mas fui muito bem acolhido e todas as disciplinas que cursei foram de grande enriquecimento pessoal e profissional (E11).



## 5 CONCLUSÃO

A pesquisa realizada neste trabalho pretendeu responder às questões as quais se propôs, encontrando uma relação essencial entre a formação inicial vivenciada no IFSC e o exercício da prática docente, frente às mudanças propiciadas pelas políticas educacionais em vigência. Mapeamos e identificamos as condições em relação ao mercado de trabalho em que se encontram treze egressos formados em Física. Acreditamos que não exista (por parte dos egressos entrevistados) um movimento contra a BNCC, mas uma crítica quanto a maneira na qual foi implementada, sem fornecer estrutura às escolas e formação aos docentes.

Um dos dados que mais nos chamou atenção e citamos novamente a título de conclusão, diz respeito a atual situação de seis, dos trezes graduados, não estarem atualmente atuando como docentes e de a principal justificativa posta por eles ser a falta de concurso para o ingresso na profissão. Ressaltamos o compromisso da União para com a Educação, conforme Art. 67. - Lei nº 9.394 de 20/12/1996 “§ 3º A União prestará assistência técnica aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios na elaboração de concursos públicos para provimento de cargos dos profissionais da educação” (BRASIL,1996), bem como a garantia de profissionais qualificados e habilitados para atuar no sistema de ensino brasileiro segundo Art. 62 “§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” (Ibidem).

O processo de elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a subsequente Reforma do Ensino Médio de 2017 representaram uma série de mudanças significativas no sistema educacional brasileiro, bem como no contexto específico do Estado de Santa Catarina. Este documento se propôs a analisar essa evolução, desde a concepção da BNCC até a sua aplicação prática no território catarinense, com as implicações e consequências para os egressos da Instituição. Sua implementação trouxe mudanças substanciais para o sistema educacional brasileiro e catarinense, com desafios relacionados à formação de professores, à flexibilização do currículo e às parcerias com instituições privadas.

A educação está em constante transformação, e as políticas curriculares desempenham um papel fundamental nesse processo. Compreender os desafios enfrentados pelos professores e egressos no contexto das mudanças na BNCC e no

Novo Ensino Médio é crucial para melhorar a qualidade da educação no Brasil. A pesquisa contribuiu para uma análise mais aprofundada desse cenário em constante evolução, permitindo a identificação de áreas que requerem atenção e aprimoramento.

A pesquisa fornece uma visão abrangente das experiências e perspectivas dos egressos da Licenciatura em Física do IFSC em relação à BNCC e ao Novo Ensino Médio. Destacando a complexidade das mudanças em curso na educação brasileira e a importância de uma formação sólida e contínua para os professores lidarem com essas transformações. Além disso, ressalta a necessidade de garantir que as políticas educacionais sejam implementadas de forma apropriada em todos os estados. Os dados obtidos são relevantes para a melhoria contínua da educação no Brasil e para o desenvolvimento de estratégias eficazes de formação de professores.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. Os sentidos do trabalho: ensaio sobre a afirmação e negação do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2009.

ASCOM | SED. Tire suas dúvidas sobre o processo seletivo de professores ACTs. 4 de setembro de 2023. sc.gov.br.

BARBOSA, Eduardo F. **Instrumento de Coleta Dados Pesquisas Educacionais**. SEE-MG/CEFET MG/1999. p. 1-2

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular.

BRASIL. EM n o 00084/2016/MEC, de Brasília, 15 de setembro de 2016.

BOGDAN, Robert C. & BIRTEN, S. K. **Qualitative research for education; an introduction for to theory and methods**. Boston, .Allyn and Bacon, 1982. 253 p., p. 27-30.

Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado, 1988.

COSENTIN, Vânia Lisa Fischer. **Uma leitura ambivalente sobre a adoção de uma base curricular nacional: para fazer justiça à reflexividade da filosofia da educação**. Revista Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 66, p. 295-311, out./dez. 2017.

COSTA, Matheus Felisberto. **BNCC e trabalho docente temporário em SC: subordinação, flexibilização e precariedade**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2021, 184p.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CES n° 1.304/2001.

DANTAS, J. S.; PEREIRA, T.G.; Novo Ensino Médio de Santa Catarina: organização curricular, implicações e sentidos formativos. PerCursos, Florianópolis, v. 23, n. 53, p.290-319, set./dez. 2022.

DEROSSI, Caio Correa. O trabalho docente e o professor enquanto trabalhador. CAPES 2020-2024, Revista Educação Pública.

EVANGELISTA, Olinda. Faces da tragédia docente no Brasil. **Política educacional, docência e serviço social: para uma análise crítica**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2017, p. 1-21.

GATTI, B. A., & BARRETO, E. de S. Professores do Brasil: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Gatti, B. A., Barreto, E. de S., & André, M. E. D. A. (2011). Políticas docentes no Brasil: um estado da arte. Brasília: MEC/Unesco.

GIL, Antônio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa**. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002

HYPOLITO, Á. M. (1999). **Trabalho docente e profissionalização: sonho prometido ou sonho negado?** In I. P. A. Veiga, & M. I. Cunha (Orgs.), *Desmistificando a profissionalização do magistério* (pp. 81-100). São Paulo: Papirus.

KRAWCZYK, N.; FERRETI, C. J.; **Flexibilizar para quê? Meias verdades da “reforma”**. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 11, n. 20, p. 33-44, jan./jun. 2017.

LENOIR, Y. **Didática e Interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável**. In: FAZENDA, I. (org.) *Didática e interdisciplinaridade*. São Paulo: Papirus, 1998

LOPES, A. C. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2008.

NÓVOA, A. **O passado e o presente dos professores**. In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão professor*. 2. ed. Porto: Porto Editora, 1995. p.13-34.

MAUÉS, O. C.; SOUZA, M. B. **A Expansão da Educação Superior no Brasil e as Políticas de Formação de Professores**. *Cadernos de Educação*, n. 45, 2013, p. 68-81. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v21n41/a02v2141.pdf> >.

MEIRELES, Gabrielle Gonçalves da Costa. **O trabalho docente com a Sociologia na escola: dilemas em face do Novo Ensino**. Universidade Federal de Santa Catarina - Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Departamento de Sociologia e Ciência Política.  
Florianópolis, 2022.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente**. In: Reformas Educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes. Belo Horizonte, Autêntica, 2003. p. 13 -37.

PAPI, Silmara de Oliveira Gomes. **Professoras iniciantes: formação, experiência e desenvolvimento profissional**. Pro-Posições, v. 25, n. 1 (73), p. 199-218, jan./abr. 2014.

SILVA, I. F.; NETO, H. F. A.; O PROCESSO DE ELABORAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO BRASIL E A SOCIOLOGIA (2014 a 2018). Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n.2, p. 262- 284, maio/agos. 2020.

SILVA, A. M.; A UBERIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NO BRASIL: UMA TENDÊNCIA DE PRECARIZAÇÃO NO SÉCULO XXI. 229v.17, nº 34, set-dez(2019)

TRIVIÑOS, Augusto NS. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, p. 116-175, 1987.

## APÊNDICE A – Questionário

Prezado(a) Egresso(a),

Você está sendo(a) convidado(a) a responder a um questionário sobre sua formação e inserção no mercado de trabalho.

O questionário a seguir é parte de uma metodologia aplicada no desenvolvimento do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado como: “PROFISSÃO DOCENTE, EXPECTATIVAS E REALIDADES: SOB ANÁLISE DOS EGRESSOS DO CURSO DE LICENCIATURA EM FÍSICA DO IFSC JARAGUÁ DO SUL” e tem como finalidade conhecer o perfil do egresso do curso de Graduação de Licenciatura em Física do Instituto Federal de Santa Catarina - IFSC, possibilitando assim a revisão contínua do planejamento de processos de ensino/formação, para o alcance da melhoria da qualidade da assistência, pesquisa e ensino. A sua contribuição será importante para avaliar as transformações, a realidade da formação profissional e a inserção no mercado de trabalho.

Responda as perguntas a seguir, da maneira mais coerente, para que os resultados provenientes dessa pesquisa sejam os mais reais. **Garantimos o sigilo sobre qualquer informação que possa identificá-lo** e antecipadamente agradecemos a sua contribuição.

Cordialmente, Orientanda Gabriela Cristina Corso

Orientadora Dilcléia Dobrowolski

### Seção 1 - Inicial todos

1) Em qual ano você se formou no curso de Licenciatura em Física ?

( ) Entre 2014 a 2019

( ) Entre 2020 a 2023

2) No momento, qual a sua situação formal de trabalho? (Assinale a opção que corresponda a maior carga horária que desenvolve atualmente).

( ) Ativo (Exercendo função de professor)

- Ativo (exercendo outro tipo de atividade não relacionada com a docência)
- Inativo/fora do mercado de trabalho
- Bolsista / Estudante
- Outro

3) Em algum momento, você já atuou como professor ?

- Sim
- Não

### Seção 2 - Não atuam como docente

4) Cite o(s) motivo(s) pelo(s) qual(is) não exerceu até o momento a prática docente (Assinale quantas alternativas forem necessárias):

- Realizando especialização na área (estudante)
- Não tenho mais interesse na profissão docente
- Não me sinto preparado, em função das mudanças com a nova BNCC
- Diminuição da oferta de docência (concurso, vagas, etc)
- Precarização da profissão docente (baixos salários)
- Precarização das condições de trabalho (aumento do número de escolas, disciplinas com conteúdos mais abrangentes, infraestrutura deixando a desejar e outros)
- Falta de concursos públicos para efetivo, pois o trabalho provisório gera muita incerteza.
- Outros. Cite \_\_\_\_\_

### Seção 3 - Atuam/atuaram como docente

4) Ao longo da sua carreira, quanto tempo atuou ou atua como professor ?

- Menos de 6 meses
- 6 meses a 1 ano
- 1 ano a 2 anos
- 2 anos a 4 anos
- 4 anos ou mais

5) Indique em qual(is) rede(s) de ensino atuou ? (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

- Rede privada
- Rede pública/estadual
- Professor Particular

6) Você foi ou é professor após a implementação da Base Nacional Comum Curricular ?

- Sim
- Não

7) Você atuou como professor de alguma disciplina eletiva ? Qual (is)

- Não
  - Sim
- Cite:

8) Você teve alguma preparação para ministrar as disciplinas eletivas ? (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

- Não
- Material de apoio (livro/apostila)
- Palestras/aulas
- Não se aplica

9) Quanto ao itinerário formativo (Ciências da natureza), na sua opinião: (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

- Aprofunda o conhecimento das áreas específicas
- É difícil de ser realizado por falta de laboratórios, internet e outros materiais
- Não há aprofundamento, sendo muito superficial



- Falta integração entre os professores das áreas
- Falta de formação inicial e continuada para subsidiar o trabalho em sala de aula
- É um avanço, pois permite o protagonismo do aluno
- Não atuei e não atuo com itinerários formativos

10) Quais as mudanças na sua rotina de trabalho que sofreram maior impacto com a implementação da BNCC e Novo Ensino Médio ? (Assinale quantas alternativas forem necessárias)

- Nenhuma
- Falta de qualificação na formação inicial para atender demanda
- Aumento do número de escolas simultâneas, devido a baixa carga horária por escola
- Diminuição da renda e necessidade de complementação com outros trabalhos
- Dificuldade para conseguir aulas nas escolas
- Dificuldades para ministrar disciplinas eletivas por falta de preparo, seja formação inicial ou continuada
- Dificuldade para cumprir a proposta do NEM por falta de infraestrutura escolar

#### Seção 4 - **Final todos**

11) Assinale a sua satisfação com a sua formação no curso de licenciatura em física oferecido pelo IFSC.

- Muito Insatisfeito
- Insatisfeito
- Não tenho opinião
- Satisfeito
- Muito Satisfeito

12) Caso esteja atuando ou tenha atuado como professor, você se considera bem-sucedido profissionalmente?

- Não se aplica
- Com certeza não

- Provavelmente não
- Não tenho opinião
- Provavelmente sim
- Com certeza, sim.

13) Se você pudesse optar novamente, você escolheria a mesma profissão?

- Com certeza, não
- Provavelmente, não
- Não tenho opinião
- Provavelmente, sim
- Com certeza, sim

14) Sobre as expectativas que você tinha como aluno na graduação no IFSC a respeito da carreira docente, ela demonstra a realidade que você se encontra atualmente ?

- Sim
- Não
- Em partes

15) Qual a sua opinião sobre a BNCC e o Novo Ensino Médio (NEM) frente a formação do professor e a profissionalização docente.

16) Caso queira, deixe um comentário a respeito da graduação, do IFSC Jaraguá do Sul - Centro ou a respeito do formulário.