



NOVO ENSINO MÉDIO: refletindo sobre o currículo das escolas do Ceará

Adriana Schneider Muller Konzen¹

Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira²

Jean Mac Cole Tavares Santos³

RESUMO

Ao longo das últimas décadas as políticas educacionais do ensino médio vêm passando por diversos debates e reflexões. Dentro dessa perspectiva, se destaca a política curricular do Novo Ensino Médio. O presente trabalho de abordagem qualitativa, em uma perspectiva descentrada, tem como objetivo refletir sobre a construção do currículo das escolas de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará, a partir do Novo Ensino Médio. Para tanto foi realizado estudo documental e de campo, com aplicação de instrumento de pesquisa com professores que atuam em uma escola de ensino médio em tempo integral, de Fortaleza, CE. Os resultados da pesquisa apontam para os diversos desafios que as escolas enfrentam na perspectiva da política do Novo Ensino Médio. Desafios que vão desde a constituição do currículo até a formação de professores.

Palavras-chave: Ensino Médio. Políticas Educacionais. Currículo.

NEW SECONDARY SCHOOL: reflecting on the curriculum of schools in Ceará

ABSTRACT

Over the last few decades, educational policies for secondary education have been undergoing several debates and reflections. Within this perspective, the curricular policy of the new high school stands out. The present work with a qualitative

¹Mestranda em Ensino (UERN/ UFERSA/ IFRN). Especialização em Gestão Escolar (UVA); Multiletramentos (FGF); Ensino de Geografia (UFC). Graduação Geografia (UFSM). Professora da Rede Estadual/CE. Programa de Pós Graduação em Ensino – POSENSINO. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0003-4925-0222>. E-mail: adrikonzen1@gmail.com

²Mestranda em Ensino (UERN/ UFERSA/ IFRN). Especialização em Docência do ensino superior pela Faculdade Internacional Signorelli. Graduação em Letras - habilitação Língua Portuguesa (UERN). Técnica administrativa da Universidade Federal Rural do Semi-Arido. Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO. Orcid iD: <https://orcid.org/0009-0005-2728-7501>. E-mail: priscilamedeiros@ufersa.edu.br

³Pós-doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação (UERJ). Doutor em Educação (UFPB). Professor Adjunto IV do Curso de Pedagogia (UERN). É vice diretor da Faculdade de Educação e vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino – POSENSINO. Programa de Pós Graduação em Ensino – POSENSINO. Orcid iD: <https://orcid.org/0000-0001-7800-8350>. E-mail: maccolle@hotmail.com

approach, in a decentralized perspective, aims to reflect on the construction of the curriculum of full-time high schools in the state of Ceará, starting from the new high school. For this purpose, a documentary and field study was carried out, with the application of a research instrument with teachers who work in a full-time high school in Fortaleza, CE. The survey results point to the various challenges that schools face from the perspective of the new secondary education policy. Challenges ranging from the constitution of the curriculum to the training of teachers.

Keywords: High school. Educational Policies. Curriculum.

NUEVA ENSEÑANZA SECUNDARIA: reflexión sobre el currículo de las escuelas de Ceará

RESUMEN

En las últimas décadas, las políticas de educación secundaria han sido objeto de diversos debates y reflexiones. Dentro de esta perspectiva, destaca la nueva política curricular de bachillerato. El objetivo de este estudio cualitativo, desde una perspectiva descentralizada, es reflexionar sobre la construcción del currículo de la enseñanza media de tiempo completo en el estado de Ceará, a partir de la nueva enseñanza media. Para ello, se realizó un estudio documental y de campo, utilizando un instrumento de encuesta con profesores que trabajan en una escuela secundaria de tiempo completo en Fortaleza, CE. Los resultados de la investigación apuntan a los diversos desafíos que las escuelas enfrentan desde la perspectiva de la nueva política de enseñanza media. Estes desafios vão desde a constituição do currículo até a formação dos professores.

Palabras clave: Enseñanza secundaria. Políticas Educativas. Currículo.

1 INTRODUÇÃO

A Constituição de 1988 estabelece como princípio, a educação como um direito universal. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, assegura o mesmo direito e estabelece no art 2º que é um dever “[...] da família e do estado inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996, p. 01).

Ao longo dos últimos anos o Brasil vem apresentando alguns avanços no campo educacional, principalmente no que se refere à universalização de acesso às crianças do ensino fundamental. No ensino médio os passos estão sendo bem mais lentos, pois essa etapa da educação básica ainda é marcada por altas taxas de evasão e reduzidos índices de aprendizagem.

Com base nessa realidade, desde a década de 1990, debates e reflexões estão sendo realizados. A cada governo, novas propostas se moldam e novas políticas surgem, com um discurso voltado para o interesse e para a necessidade da sociedade. Sobre essa questão, Santos (2011), enfatiza que uma das marcas das políticas educacionais é a tentativa de transformar ações governamentais em grandes consensos da sociedade, ou seja, a política oficial é apresentada como uma necessidade do mundo atual, acompanhado pelo clamor tanto de educadores, quanto da sociedade em geral.

Na década de 1990, documentos oficiais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), foram criados como norteadores das políticas educacionais. Já nas duas décadas do século XXI, programas como Brasil Profissionalizado (BP), Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio foram importantes elementos das políticas educacionais. Por fim, o Plano Nacional de Educação, a política de fomento à implantação de escolas de ensino médio em tempo integral e a Base Nacional Comum Curricular alicerçaram as discussões sobre a necessidade de uma reforma no ensino médio.

Foi nessa perspectiva que no ano de 2022, a partir da Lei nº 13.415/2017, foi instituído o Novo Ensino Médio. Uma reforma na estrutura curricular do ensino médio que, segundo o MEC, consiste em uma possibilidade de ampliação de acesso às escolas em tempo integral, bem como a melhoria da qualidade de ensino, pautado no alinhamento das competências e habilidades previstas para cada área de conhecimento na Base Nacional Comum Curricular e nas novas Diretrizes Curriculares, que foram elaboradas nas 27 Unidades da Federação (BRASIL, 2017).

O MEC defende, ainda, que é uma proposta que tira de cena um modelo único e carregado de disciplinas obrigatórias, para implementar um modelo de ensino mais flexível, que contribua para o desenvolvimento do

protagonismo e autonomia estudantil, e que se apoie no princípio da equidade, onde todos os estudantes passam a ter os mesmos direitos à aprendizagem (BRASIL, 2017).

Vale salientar que a Lei foi aprovada em 2017 e colocada em prática a partir de 2022, mas o processo até a aprovação se deu sem diálogos com a sociedade, e tampouco com os profissionais da educação básica. Silva (2018, p. 21) enfatiza que a forma como o Novo Ensino Médio foi aligeiramente anunciado e aprovado, “[...] olvida os direitos constitucionais do Estado de Direito Democrático, ao limitar o espaço de debate e restringir a ação participativa na disputa de uma nova reforma,” sendo definido por especialistas da área educacional, de forma autoritária e unilateral.

Foi essa realidade que nos levou ao interesse pelo do presente estudo. O Novo Ensino Médio já está em andamento nas escolas. Mas como ele está sendo constituído e elaborado no contexto da prática? O Novo Ensino Médio estabelece uma carga horária maior, porém, ocorre uma redução da carga horária destinada para a formação geral básica. Como o currículo flexível está sendo construído no ambiente escolar? Como os itinerários formativos estão sendo elaborados pelas escolas? Na verdade, são muitas lacunas ainda existentes em relação ao Novo Ensino Médio. No presente trabalho, de abordagem qualitativa, numa perspectiva descentrada, em que o currículo não pode ser compreendido à margem das relações de poder que o arquitetaram, nem tampouco tem um único centro, estando espalhado pelo nível social (SILVA, 1990), o objetivo é refletir sobre a construção do currículo das escolas de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará, a partir do Novo Ensino Médio.

Para tanto, realizamos um breve estudo da matriz curricular apresentada como base para as escolas, através das diretrizes e orientações para o ano letivo de 2023, e realizamos entrevista semiestruturada com professores de uma EEMTI, para compreender na perspectiva deles, como a escola constrói o currículo a partir dos documentos norteadores e da cultura escolar, pois entendemos que, por mais que existam os documentos norteadores, a escola possui papel preponderante nesse processo, uma vez

que é na escola, local de reflexões, disputas e rupturas que as políticas acontecem. Portanto, professores e demais atores que atuam dentro e no entorno das escolas, não podem ser deixados fora do processo da política, somente como cifras que implementam uma política (BAL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

2 METODOLOGIA

O presente texto constitui um recorte de pesquisa que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação (POSENSINO), associação entre a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), Universidade Federal Rural do Semi-árido (UFERSA) e Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), em uma escola de ensino médio em tempo integral da rede estadual do estado do Ceará. A abordagem da pesquisa é de natureza qualitativa, em uma perspectiva descentrada, com análise documental e pesquisa de campo. Esse tipo de investigação trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (MINAYO, 2001). E, assim, proporciona uma maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses, descrevendo fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada análise documental, no site da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, com estudo das diretrizes curriculares propostas para as escolas da rede estadual, bem como, das portarias de matrícula e lotação dos anos de 2022 e 2023, considerando o início da implementação do Novo Ensino Médio na rede estadual do Ceará. Conforme afirmam Lüdke e André (1988), a análise documental ajuda a complementar dados e informações obtidos por outros instrumentos, permitindo perceber novos aspectos de um problema levantado.

Também foi realizada entrevista semiestruturada com duas professoras de uma escola de ensino médio em tempo integral do município de Fortaleza. Entrevistar professores que participam do processo de construção do currículo

na perspectiva do Novo Ensino Médio, permite perceber diferentes sentidos que permeiam o ambiente escolar, dando uma clareza maior aos argumentos apresentados no presente texto, pois no ambiente escolar as políticas curriculares são interpretadas e contextualizadas na perspectiva da sua realidade.

Para preservar a identidade dos professores e da escola, optamos pelo anonimato das falas e do nome da instituição. Para identificar a escola, utilizamos o codinome EEMTI Cruzeiro do Sul. Aos professores entrevistados, foram atribuídos os códigos P1 e P2. A entrevista permite a captação imediata e corrente da informação desejada, sobre os mais variados tópicos, alcançando informações que não seriam possíveis de serem alcançadas por outros meios de investigação. (LÜDKE; ANDRE, 1988).

Para apoiar nossas bases teóricas utilizamos o ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998), os referenciais de Lopes (2006, 2019), Lopes e Macedo (2011), Ball e Mainardes (2011) e Mainardes (2006) e as contribuições de Santos (2011; 2016).

Para tanto, apresentamos alguns elementos sobre a política das escolas de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará, elencando suas finalidades e características, para posteriormente compreender a dinâmica da construção da matriz curricular e do currículo no contexto da escola.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

3.1 Refletindo sobre a Política das Escolas de ensino Médio em Tempo Integral do estado do Ceará

As escolas de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará (EEMTIs), com carga horária de 45h/semanais (9 horas diárias), foram instituídas a partir da Lei 16.287, de 20 de julho de 2017, especificamente, em cumprimento à Meta 6, do Plano Nacional de Educação (2014-2024) e do Plano Estadual de Educação, ambos tratando de “[...] oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos(as) alunos(as) da educação básica” (CEARÁ, 2016, p. 15).

Em linhas gerais, a política das EEMTIs apresenta a pesquisa como princípio pedagógico, o trabalho como princípio educativo, além da presença de itinerários formativos e o objetivo de desmassificar o ensino. Quanto às finalidades e características, as EEMTIs seguem o que está estabelecido nos documentos norteadores que vêm sendo elaborados desde a LDB, buscando garantir a qualidade e a formação integral do estudante. Para tanto, traz como fundamental o desenvolvimento de competências tanto cognitivas quanto socioemocionais.

As diretrizes normativas que orientam o ano letivo de 2023 para as EEMTIs, enfatizam que:

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) coloca-se como instrumento de universalização mais ampla da educação, pois a jornada das escolas vai além do caráter instrutivo, empreendendo esforços para um ensino de qualidade e sedimentando a equidade com ações educativas e viés dialógico (SEDUC, 2023, p. 39).

7

É inegável que a qualidade na educação é uma busca incessante. Ela é base das políticas educacionais, está presente nos eventos sobre educação, nos cursos de graduação e pós-graduação e nos conselhos de classe escolares. O difícil é definir o que é exatamente essa qualidade que é almejada por todos e buscada na educação e nos processos de ensino.

Na verdade, trata-se de um termo flutuante, que pode variar de acordo com período e o local. Segundo Matheus e Lopes (2014), são deslocamentos dos significantes nos eixos associativos, metafóricos e metonímicos, que ora estabilizam tendências mais prescritivas, ora as de base psicológica, reverberando traços de uma educação tida como ideal de um conhecimento reconhecido como “necessário, válido e útil. Portanto, por mais que pareça ter um objetivo comum, a qualidade da educação é articulada por diferentes sentidos. Esses sentidos variam de acordo com os pressupostos defendidos pela reforma e pela disputa política do que é considerado qualidade (LOPES, 2019).

Outra característica que tem papel preponderante no texto da política da escola em tempo integral é a flexibilização curricular, como fator de desmassificação do ensino. A questão da flexibilização não se trata de nenhuma novidade no campo do currículo, pois já vem sendo expressa como uma necessidade, nos documentos norteadores e nas políticas educacionais, desde a década de 1990. Lopes (2019), enfatiza que, normalmente, as lutas políticas pela flexibilização do currículo, presentes nas propostas curriculares e textos normativos tanto do MEC quanto das Secretarias de Educação dos estados e municípios, estão associados à inovação e à adequação do contexto social.

Corroborando com essa ideia, em relação à adequação do currículo flexível ao contexto social, o Documento Curricular Referencial do Ceará traz

[...] a integração como princípio educativo e do conhecimento, que ampara a associação da parte flexível à formação geral básica, fomenta o trabalho de reflexão sobre a continuidade e o aperfeiçoamento da formação, considerando os interesses das/os alunas/os. (DCRC/Ceará, 2021, p. 338).

Percebe-se que o DCRC é um direcionador da política do currículo, mas é aberto quanto às abordagens, e essa perspectiva, a escola e os seus sujeitos têm papel importante na configuração das políticas. Ball afirma que as políticas “não costumam dizer o que fazer, elas criam circunstâncias em que as opções disponíveis para decidir o que fazer são reduzidas ou alteradas” (BALL, 1994, p. 19).

Na perspectiva pós-estrutural, o currículo é entendido como um texto, e isso implica dizer que estamos lutando o tempo todo pela significação do que é essa possível melhor resposta para a pergunta “o que é currículo”, pois discursivamente o produzimos. Há uma luta política pela definição do que é currículo e há uma luta para defender esta ou aquela resposta como a melhor (LOPES, 2013).

É nesse viés que entra a significação e ressignificação que o docente dá ao texto, através da atuação política expressa na sua prática docente,

ligado ao que Ball denomina de ciclos de políticas, que se intercomunicam e disputam entre si formações de significados (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Ball e Bowe (1992) enfatizam que o ciclo das políticas acontece em três eixos: a influência, que consiste no espaço onde iniciam os discursos sobre a política; o contexto da produção de textos, que se refere a produção do texto da política e o contexto da prática, no qual as definições curriculares são recriadas e reinterpretadas, considerando o contexto em que acontecem.

É importante enfatizar que os três eixos se conectam e interligam. Portanto, o seu resultado vai depender do contexto em que acontecem. Por vezes, no ciclo de políticas esses resultados podem estar bem próximos às discussões iniciais e por vezes podem se afastar, dependendo do contexto em que ocorrem. Na política educacional, a escola e os seus agentes têm participação importante, pois é nesse ambiente que a política é criada, recriada e ressignificada, a partir da compreensão e significação do texto e da prática pedagógica.

Mainardes (2006) defende a ideia de que a participação da comunidade escolar na construção do currículo é fundamental. E afirma que cada um dos contextos apresentados por Ball e Bowe (1998) são constituídos de arenas, de lugares de discussão, de ambientes de disputas e de grupos de interesses que desejam influenciar as políticas. A escola é um local de embate pela significação das políticas, relacionando-as com sua compreensão de mundo e seus interesses nele.

Lopes (2019) afirma que não é necessário e nem possível que o currículo seja o mesmo em todos os contextos escolares.

O currículo precisa fazer sentido e ser construído contextualmente, atender demandas e necessidades que não são homogêneas. É próprio de qualquer textualização, dentre elas a textualização curricular, ser submetida à interpretação, sendo realizada de forma imprevisível. Nunca é uma interpretação completa (pura diferença), sem referência ao texto, nunca é o suposto caos do qual qualquer um entende o que bem quiser (LOPES, 2019, p. 61).

A autora enfatiza que a interpretação da política existe, mas que tem limites contextuais, associadas às dinâmicas contingentes, o que pode acontecer tanto relacionado ao contexto das tradições culturais que norteiam a interpretação, como pelas relações de poder que limitam os possíveis sentidos.

Nessa perspectiva, é apresentada a proposta da matriz curricular das EEMTIs. Na proposta inicial das EEMTIs, a formação geral básica correspondia a uma carga horária de 30h/semanais e o currículo flexível era composto por 15h/semanais, divididas em componentes eletivos, clube estudantil, Núcleo de Trabalho Pesquisa e Práticas Sociais e Formação para a cidadania. Já no ano de 2022, essa matriz curricular passou por alterações, para se adequar à proposta do Novo Ensino Médio, o que impactou a estrutura curricular das EEMTIS, que agora passou a ter 18h/aula de Formação Geral Básica e 27h/aula de itinerários formativos. Percebe-se assim, um peso muito grande na parte flexível do currículo dessas escolas, conforme pode ser analisado no tópico seguinte, onde buscamos contextualizar a proposta de matriz curricular das escolas de ensino médio em tempo integral, na perspectiva do Novo Ensino Médio.

3.2 Contextualizando a matriz curricular das Escolas de ensino Médio em Tempo Integral do estado do Ceará na perspectiva do Novo Ensino Médio

Conforme o site oficial do Ministério da Educação (MEC), o Novo Ensino Médio ampliou a carga horária na escola, de no mínimo 800h para 1000h/ano, para contemplar a BNCC e estabelecer os itinerários formativos com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. Segundo o MEC, dessa carga horária, 60% são formadas pela formação geral básica, composta pela base nacional comum e 40% da carga horária, é preenchida com os itinerários formativos, em que o estudante opta por determinados componentes eletivos e trilhas de aprofundamento que direcionam uma formação mais aprofundada em determinada área de ensino. Segundo o MEC, ainda, a definição dos percursos formativos dos estudantes é dada com

a ajuda dos professores durante o processo de construção dos seus projetos de vida.

Sobre essa definição, Lopes (2019) chama a atenção, uma vez que os itinerários foram incorporados pela resolução CNE/CEB nº 2 de 30 de janeiro de 2012, a partir das diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, mas sem uma predefinição de quais itinerários deveriam ser construídos.

Na proposta do Novo Ensino Médio, a organização dos currículos indica os itinerários formativos por áreas (linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional), ou mesmo integrando diferentes áreas, sendo afirmado que busca atender o contexto local, na medida da possibilidade dos sistemas de ensino, e favorecer possíveis articulações com a educação profissional.

Lopes (2019) enfatiza que “[...] não há maior aprofundamento de como tais possibilidades podem ser entendidas, tendo em vista as práticas instituídas nas escolas.” Ao mesmo tempo, a autora lembra que as dificuldades tanto para a efetivação das atividades nas diferentes instituições, quanto à oferta de diferentes opções de itinerários formativos não são consideradas no texto.

Nessa perspectiva, no ano de 2021, a configuração do currículo das escolas do estado do Ceará começou a ser elaborada e em 2022, a alteração da base curricular começou a acontecer na primeira série do ensino médio. E em 2023, foi ampliado para a segunda série, já com os itinerários formativos definidos. Na 3ª série a alteração na estrutura do currículo só acontecerá em 2024, fechando assim o ciclo do Novo Ensino Médio.

A alteração na matriz curricular está sendo vivenciada em todas as escolas, mas nas EEMTIs a alteração da matriz curricular foi bastante significativa, considerando o aumento da carga horária do currículo flexível, com a inserção dos itinerários formativos e a redução da carga horária destinada para a formação geral básica, distribuídas nas 9 h/aula por dia. Vale ressaltar que antes da reforma, a formação geral básica correspondia a aproximadamente a 66% do tempo pedagógico, enquanto a parte

diversificada a 34% e agora, 40% correspondem à carga horária destinada para a formação geral básica e 60% de itinerários formativos.

Na tabela 1 apresentamos a matriz curricular estabelecida para a 1ª e 2ª séries, nas escolas em tempo integral do estado do Ceará.

TABELA 1: Matriz curricular de referência para as escolas de Ensino Médio em tempo integral - EEMTI de 45h

ÁREA DE CONHECIMENTO		COMPONENTE /UNIDADE CURRICULAR	1ª SÉRIE		2ª SÉRIE	
			MÍN	MÁX	MÍN	MÁX
FORMAÇÃO GERAL BÁSICA	LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	LÍNGUA PORTUGUESA	3h/a		3h/a	
		ARTE	1h/a		1h/a	
		LÍNGUA INGLESA	1h/a		1h/a	
		EDUCAÇÃO FÍSICA	1h/a		1h/a	
	MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	3h/a		3h/a	
	CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	QUÍMICA	1h/a	2h/a	1h/a	2h/a
		FÍSICA	1h/a	2h/a	1h/a	2h/a
		BIOLOGIA	1h/a	2h/a	1h/a	2h/a
	CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FILOSOFIA	1h/a	2h/a	1h/a	2h/a
		GEOGRAFIA	1h/a	2h/a	1h/a	2h/a
		HISTÓRIA	1h/a	2h/a	1h/a	2h/a
		SOCIOLOGIA	1h/a	2h/a	1h/a	2h/a
	TOTAL DA FORMAÇÃO GERAL BÁSICA			18h		18h
FORMAÇÃO PARA CIDADANIA (FC)		1h/a		1h/a		

ITINERÁRIOS FORMATIVOS	NTPPS	4h/a	4h/a
	REDAÇÃO	-	2h/a
	LÍNGUA ESTRANGEIRA	2h/a	-
	ESTUDO ORIENTADO	2h/a	2h/a
	APROFUNDAMENTO EM LÍNGUA PORTUGUESA	2h/a	-
	APROFUNDAMENTO EM MATEMÁTICA	2h/a	-
	CULTURA DIGITAL – LETRAMENTO DIGITAL	2h/a	2h/a
	PROJETO INTEGRADOR	2h/a	-
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a	2h/a
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a	-
	UNIDADE CURRICULAR ELETIVA	2h/a	-
	CLUBE ESTUDANTIL	2h/a	2h/a
		UC DA TRILHA	-
	UC DA TRILHA	-	2h/a
	UC DA TRILHA	-	2h/a
	UC DA TRILHA	-	2h/a
	UC DA TRILHA	-	2h/a
TOTAL DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS		27h/a	27h/a

Fonte: Orientações complementares aos estabelecimentos de ensino – Ano letivo 2023/
Adaptado.

Ao analisar a matriz curricular das 1ª e 2ª séries das EEMTIs, percebe-se que os componentes curriculares da Formação Geral Básica (FGB) estão organizados por componente curricular. Porém, como os livros didáticos estão dispostos por área de conhecimento, a SEDUC, em suas diretrizes para o ano letivo de 2023, orienta que estes devem ser utilizados, de forma integrada entre os componentes, dentro das respectivas áreas de conhecimento estabelecidas pela BNCC: Matemáticas e suas tecnologias, Linguagens e suas

Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Um ponto relevante na matriz curricular é a redução da carga horária de língua portuguesa e matemática, na FGB. Por outro lado, na matriz flexível, foram inseridos os componentes de aprofundamento em língua portuguesa e em matemática, que antes do Novo Ensino Médio não existiam como obrigatórias. Outro elemento importante a ser observado é a carga horária variável dos componentes curriculares das áreas de conhecimento de Ciências da Natureza e Ciências Humanas. Conforme pode ser observado na tabela, cabe à escola optar em quais componentes de cada área de conhecimento vai atribuir uma carga horária maior em cada série do ensino médio.

Em relação aos itinerários formativos, os DCRCs apontam que nas EEMTIs implantadas no Ceará:

[...] busca-se ampliar o processo educativo, tendo em vista novas possibilidades (projetos, oficinas, experiências etc.) com a participação efetiva da comunidade escolar, bem como permitir, aos sujeitos envolvidos na implementação da proposta de tempo integral nas escolares cearenses, a vivência de experiências metodológicas diferenciadas concomitantemente (DCRC/ CE, 2021, p. 84).

Vale ressaltar que cada escola define as unidades curriculares eletivas e de trilhas de aprofundamento, considerando o contexto e a cultura escolar, as escolhas dos estudantes, ou ainda, de acordo com a formação dos professores da escola. Entretanto, mesmo que a escola tenha certa autonomia para a escolha, a Seduc apresenta algumas possibilidades.

A organização dos tempos eletivos se dá de forma semestral, e a escola deve organizar os horários de forma convergente durante a semana, possibilitando que alunos de turmas e séries variadas possam cursar as mesmas eletivas. Vale salientar que para cada unidade curricular eletiva existem orientações específicas, com ementas e materiais estruturados, estabelecidas

em catálogo de unidades eletivas e fascículos da coleção eletiva fundantes, disponíveis aos professores.

Os componentes curriculares Formação para Cidadania (FC) e o Núcleo de trabalho, pesquisa e práticas sociais (NTPPS) são componentes obrigatórios em todas as séries do ensino médio. Ambos trabalham o desenvolvimento de competências socioemocionais. No NTPPS também são desenvolvidos projetos de pesquisa, integrando o que está sendo trabalhado no NTPPS e nas áreas do conhecimento. Os ambientes de investigação, dentro dos quais estão situadas as vivências e as pesquisas, são: a escola e a família, no primeiro ano; a comunidade, no segundo ano; o mundo do trabalho, no terceiro ano. Tanto o NTPPS quanto a FC possuem materiais estruturados prontos. Materiais esses, construídos e elaborados em parceria com organizações privadas.

Além do NTPPS e FC, o estudo orientado, letramento digital e clube estudantil também são ofertadas na 1ª e 2ª série. Na 1ª série é ofertada uma segunda língua estrangeira, que é substituída pela Redação na 2ª série. E ainda, na 1ª série são ofertadas 04 unidades curriculares eletivas. Já na 2ª série são ofertadas duas unidades curriculares eletivas e cinco unidades curriculares de trilha.

As trilhas de aprofundamento são ofertadas semestralmente a partir da 2ª série, considerando quatro eixos estruturantes: Investigação científica, Processos criativos, Mediação e intervenção sociocultural e Empreendedorismo. Essas aulas devem ser desenvolvidas em unidades curriculares, contendo dois tempos de aula, voltadas para o aprofundamento nas Áreas do Conhecimento ou Formação Técnica Profissional escolhida pela/o estudante. (SEDUC, 2023).

Segundo a SEDUC (2023), as trilhas de aprofundamento da 2ª série (a partir de 2023), e 3ª série (a partir de 2024), se desenvolverão de acordo com os parâmetros de atualização do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), constituídas, assim, por quatro blocos cujas áreas do conhecimento se encontram integradas da seguinte forma: Bloco 1: Linguagens e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas; Bloco 2: Matemática e

suas tecnologias e Ciências da natureza e suas tecnologias; Bloco 3: Matemática e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas; Bloco 4: Ciências da natureza e suas tecnologias e Ciências humanas e sociais aplicadas.

O documento norteador enfatiza que:

Os quatro blocos com as áreas de conhecimento integradas devem ser submetidos à escolha das/os estudantes e ofertadas conforme o número de turmas da escola e interesse estudantil. Desse modo, os blocos ofertados devem ser aqueles cuja maioria das/os estudantes optou, por isso, será possível ofertar blocos repetidos, caso haja predominância de interesse das/os estudantes por determinado bloco. Para subsidiar o trabalho pedagógico das escolas, a Seduc disponibilizou o Catálogo de Trilhas de Aprofundamento e os Planos de aula para cada bloco (SEDUC, 2023, p. 20).

Percebe-se, assim, uma preocupação direta da proposta, com a entrada do estudante no ensino superior, isto é, a qualidade da educação associada à entrada dos estudantes na universidade.

Sobre isso é importante enfatizar que atualmente existe um movimento forte por parte de diversos grupos, da academia e da sociedade em geral, lutando pela revogação do Novo Ensino Médio, devido ao fato do aligeiramento na aprovação dele, sem discussão com os grupos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Portanto, a configuração tanto do ENEM quanto do ensino médio pode passar por alterações a qualquer momento.

Vale ressaltar que no presente tópico foi abordada a proposta de matriz curricular estabelecida para as EEMTIs, pela Secretaria de Educação do Estado do Ceará. Porém, como mencionado durante o texto, a escola não pode ficar de fora do contexto da política. Apesar de diversos documentos norteadores que foram apresentados, é na escola que a política é significada e ressignificada. Portanto, para fortalecer o nosso diálogo sobre a política educacional no contexto do Novo Ensino Médio, realizamos entrevista com duas professoras de uma EEMTI, localizada em Fortaleza, CE. Como

instrumento de pesquisa, optamos pela entrevista semiestruturada, realizada através da plataforma Google Meet. No tópico seguinte apresentamos algumas reflexões sobre a temática discutida com os educadores.

3.3 O Novo Ensino Médio no contexto escolar: refletindo sobre a prática

Para o presente trabalho foram realizadas entrevistas com duas professoras de uma escola de ensino médio em tempo integral do município de Fortaleza. Entrevistar professores que participaram do processo de construção do currículo na perspectiva do Novo Ensino Médio, permite perceber diferentes sentidos que permeiam o ambiente escolar, dando uma clareza maior aos argumentos apresentados no presente texto, pois, como citado anteriormente, no ambiente escolar as políticas são interpretadas e contextualizadas na perspectiva da sua realidade. Para preservar a identidade dos professores e da escola, optamos pelo anonimato das falas e do nome da instituição. Para identificar a escola, utilizamos o codinome Cruzeiro do Sul. Aos professores entrevistados, foram atribuídos os códigos P1 e P2.

A escola, aqui denominada Cruzeiro do Sul é uma escola localizada na área periférica da cidade, com alta vulnerabilidade social e que apresenta diversas ações que buscam integrar os estudantes nos projetos da comunidade.

Segundo a professora P1, que é professora de Formação para Cidadania, NTPPS e Projeto Integrador, não é uma tarefa fácil manter os estudantes na escola o dia inteiro. Como muitos estudantes são de famílias que apresentam grandes dificuldades financeiras, as famílias querem tirar o estudante da escola em tempo integral, para que ele possa trabalhar e participar da constituição da renda da família. Ela afirma:

Fazemos um trabalho diário para pensar em ações e projetos que incentivem os estudantes a permanecer na escola. Isso se tornou mais necessário ainda, no retorno pós pandemia, porque a infrequência aumentou. Aí vem todo um trabalho de busca ativa aos estudantes. Professores, gestão, monitores de busca ativa desenvolvem esse trabalho. É um trabalho diário que

rende frutos. Até nos jornais televisão nossos projetos são apresentados (Professora P1).

A professora P2, que é professora de Redação, Letramento Digital e Eletivas com foco em leitura e escrita, enfatizou que, apesar de a comunidade ser considerada “difícil”, por ser uma área muito carente da cidade, a escola é um espaço que apresenta muitas possibilidades para os estudantes, principalmente por ser uma escola que funciona em tempo integral. Ela enfatiza que:

Nós somos uma das escolas pioneiras das EEMTIs do Ceará. Desde o começo, abraçamos a ideia e até hoje, gestão e os professores se esforçam muito, para levar para os estudantes, atividades diversificadas, incentivando e promovendo o protagonismo estudantil. Isso se tornou mais intenso a partir da integralização da escola, porque temos mais tempo para trabalhar essas atividades com os estudantes. Isso nos leva a participar de diversos eventos externos à escola, que inclusive viram reportagem de televisão e jornais (Professora P2).

18

Percebe-se que P1 e P2 destacam a presença da escola nos meios de comunicação. Para confirmar o que as professoras afirmaram, buscamos nas páginas dos jornais locais, essas manchetes. Foram encontradas reportagens sobre atuação do grêmio estudantil, enaltecendo o protagonismo juvenil em ações de embelezamento e cuidado da escola e do bairro, sobre a política das escolas em tempo integral e as mudanças sentidas na escola e ainda sobre formação dos círculos de cultura de paz, corroborando exatamente com o que as professoras enfatizaram nas falas.

Isso nos leva a perceber o quanto os professores enaltecem o que consideram significativo no trabalho da escola, a partir da política que está em vigor. Nessa perspectiva, Ball e Bowe (1992) enfatizam que os professores se posicionam em relação às políticas, conforme as suas possibilidades e percepções. Por mais que reconheçam vários desafios, afirmando, inclusive, que a comunidade é “difícil”, que apresenta desafios para que os estudantes permaneçam em tempo integral na escola, eles enaltecem a ideia de que são destaque nos jornais e televisão.

Sobre a configuração do currículo, a partir da proposta de matriz curricular estabelecida para o Novo Ensino Médio, a professora P1 enfatizou que mesmo sendo uma escola de tempo integral, a mudança foi sentida. Pois, as aulas da formação geral básica foram reduzidas, e com isso vários professores tiveram que assumir disciplinas dos itinerários formativos.

Como tudo era muito novo, no início não foi tão simples, mas a gestão apoiou muito. O que também facilitou, foi receber o material das aulas, já estruturado. Claro que nós tivemos que adequar à realidade da escola. Pois o que vêm da SEDUC são planos modelo. Nós fazemos isso nos planejamentos coletivos por área (Professora P1).

A entrevistada P2, afirmou que:

A adaptação está acontecendo a passos lentos, pois a implementação está acontecendo junto com as formações de professores. O que facilita de certa forma, são os documentos que contém os planos de aula sistematizados. Mas, estamos nos adequando aos poucos, pois tudo precisa ser discutido pelo colegiado, principalmente no que se refere às trilhas de aprofundamento da 2ª série.

19

Sobre essa questão, Ball, Maguire e Braun (2012) afirmam que:

[...] os textos originais da política podem ser significados. É um processo de produção e de criação, mas, ao mesmo tempo, um conjunto de técnicas que Foucault (1979), define como minúsculas e diárias. [...] conforme os professores se envolvem com a política e trazem a sua criatividade para apoiar a sua atuação, eles também são capturados por ela. Eles a alteram, em alguns aspectos e ela os muda (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012, p. 74).

Sobre a elaboração dos itinerários formativos, as duas professoras entrevistadas afirmaram que o ano de 2021, o planejamento ocorreu com tranquilidade, pois as alterações não foram tão significativas. Mas que no ano de 2022, os desafios foram muito grandes nesse planejamento. P1 afirmou que:

Recebemos a proposta de montagem do currículo flexível já no final de 2021. Tínhamos que fazer a consulta dos blocos que os estudantes que estavam na 1ª série, pretendiam cursar e a partir disso, começar a montar as trilhas. Os professores diretores de turma contribuíram muito nesse processo, pois, além de apresentar a proposta, tínhamos que ouvir mais de 80 estudantes e encaixar nos blocos de trilhas que pretendiam cursar. Nas eletivas o processo foi bem mais simples, porque já ofertávamos essas disciplinas na escola. Isso também aconteceu com o NTPPS e FC, porque já tinha todo material pronto (Professora P1).

A Professora P2 afirmou que não participou da escolha que os estudantes realizaram, pois não era PDT de estudantes da 1ª série. Mas que ajudou a montar as trilhas, após a escolha feita pelos estudantes, com o apoio dos professores.

Por mais que tenhamos recebido formações e os planos de aula sistematizados, não foi fácil integrar os conteúdos que seriam trabalhados em cada disciplina das trilhas. Como eu trabalho com Redação, Letramento Digital e eletivas com foco em leitura e escrita, ficou mais fácil pensar nessas ações. O mais complicado está em integrar esses assuntos ao que está sendo trabalhado na formação geral básica (Professora P2).

Quando perguntadas sobre a construção das unidades curriculares de trilha, as duas professoras apontaram que as escolhas dos blocos aconteceram a partir da “escolha” dos estudantes. Vale ressaltar que já foram oferecidos blocos prontos e os estudantes optaram por um dos blocos que mais se identificam. Nessa perspectiva, “[...] o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que, para seu estabelecimento, a juventude não tem o poder de interferir diretamente.” (LOPES, 2019, p. 67).

Lopes (2019) enfatiza, ainda, que a reforma do ensino médio foi realizada de uma forma impositiva, “abortando por meio de uma Medida Provisória um processo de reforma em curso” (Ferreti & Silva, 2017; Silva, 2018), bem como a desconsideração de um debate com comunidades disciplinares, em uma lógica autoritária. Lógica essa que desconsidera que

mudanças, dentre elas as curriculares, estão sempre em um processo de negociação com práticas instituídas.

As duas professoras apresentaram como ponto de atenção, a forma como foi feita a escolha dos blocos ofertados nos itinerários formativos, enfatizando que a escola teve pouco tempo para desenvolver o trabalho com os estudantes. Esse é um momento muito importante para o estudante, pois na perspectiva do que propõe o Novo Ensino Médio, é o momento em que o estudante vai “escolher” a área em que vai aprofundar os seus conhecimentos.

Nessa perspectiva, Lopes (2019) chama atenção que modificar a organização curricular não é apenas modificar uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas interferir em práticas discursivas educacionais e identificações docentes e diria que também discentes.

Segundo Santos (2016), a escola não pode ser encarada como mero receptáculo de políticas pensadas longe de sua realidade, tendo a função somente de implementar, como vítima indefesa, tudo o que fora elaborado em outro contexto.

[...] leituras dos textos das políticas e estes são reinterpretados e, assim, são produzidos novos discursos que perpassam os demais contextos, em uma circularidade contínua. Nesse sentido, devemos pensar a prática como parte da política, visto que sentidos da prática estão representados nas políticas de forma bastante imbricada, evidenciando a constante produção de políticas no contexto da prática, na medida em que ocorre uma troca constante entre propostas e práticas: os sentidos das propostas perpassam a prática, assim como os sentidos da prática perpassam as propostas (BUSNARDO, 2009, p. 35).

A realidade apresentada pelas professoras entrevistadas demonstra que a reforma do ensino médio ainda apresenta grandes desafios. Também demonstra claramente que a política é significada e ressignificada no contexto da escola. Professores, estudantes e comunidade escolar são também produtores da política.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando as questões aqui levantadas, é possível apontar que desde a década de 1990, várias políticas educacionais foram construídas em uma perspectiva de alcançar a qualidade na educação. Qualidade essa que é fluida e contingente, uma vez que envolve diferentes contextos e sentidos.

Segundo Lopes (2014), foram criadas expectativas por parte da academia e de movimentos sociais, que as políticas do campo curricular passariam por grandes transformações, frente aos diversos planos e políticas que foram criadas, ao longo das últimas três décadas. Porém, o que se observa é que ainda caminhamos a passos lentos, pois, da mesma forma que na década de 1990, as avaliações continuam no centro do processo, como principal instrumento de aferição da qualidade do ensino.

A busca pela qualidade na educação é uma luta constante. Lopes (2005), em consonância com Laclau, afirma que a resignificação das políticas faz parte dessas lutas para a consolidação de um ideal de qualidade. Daí a necessidade de pensar na política, considerando a significação e resignificação que acontece no contexto escolar. Um contexto que envolve interesses, condições e disputas, que resultam em produções híbridas.

A proposta do Novo Ensino Médio, a matriz curricular da EEMTIs e as orientações para o ano letivo de 2023, são textos norteadores que nas escolas passam por diversas leituras e releituras, interpretações e resignificações, que levam a diferentes sentidos a partir da realidade de cada escola. Daí, enfatizar que a escola não é um mero receptor das políticas, mas um espaço que constrói e transforma as políticas.

Vale ressaltar que os achados desse trabalho são provisórios. Não existe nenhuma intenção de generalizar o que foi apresentado. Pelo contrário, pois em uma perspectiva descentrada, compreendemos que são importantes outras investigações, para que as discussões possam ser aprofundadas, tanto no ambiente em que essa pesquisa foi realizada, quanto nos demais contextos escolares.

REFERÊNCIAS

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, 24(2), 97-115, 1992.

BALL, S. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: STEPHEN J. BALL, JEFFERSON MAINARDES (Org.) **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BALL, S. J. **Education Reform: a critical an post-structural approach**. Philadelphia: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 jun 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 30 de janeiro de 2012. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: MEC, 31 de janeiro de 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Organização do texto: Juarez de Oliveira. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 1990. (Série Legislação Brasileira). Acesos em 01 jul 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dez.1996, Seção 1, 27833 p. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/109224/lei-de-diretrizes-e-bases-lei-9394-96>. Acesso em: 01 jul 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014** - Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 15 jun. 2023.

BUSNARDO, F. de M. G. Políticas curriculares para o ensino médio: a atuação da comunidade disciplinar de ensino de biologia. In: **Reunião anual da Anped**, 32, Caxambú, 2009. Anais Caxambú: ANPED, 2009.

CEARÁ. Governo do Estado do Ceará/Secretaria de Educação do Estado do Ceará. **Documento Curricular Referencial do Ceará: ensino Médio**. Versão

lançamento virtual. Fortaleza, 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2022/01/dcrc_completo_v14_09_2021.pdf. Acesso em: 20 jul. 2023.

CEARÁ. **Lei n.º 16.025/ 2016**. Dispõe sobre o Plano Estadual De Educação. Disponível em <https://belt.al.ce.gov.br/item/download>. Acesso em 15 jun. 2023.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MAINARDES, J. **Abordagem do ciclo de políticas**: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, Campinas, v.27, n.94, p.47 - 69, jan./abr., 2006.

SANTOS, J. M. C. T. Políticas para o ensino médio: a criação do currículo no contexto escolar. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 17, n. 33, p. 261-283, jan./abr. 2016. Disponível em <https://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/198472381733201626>. Acesso em: 19 jul. 2023. Acesso em: 19 jul. 2023.

Recebido em: 09 de outubro de 2023.
Aprovado em: 12 de outubro de 2023.
Publicado em: 27 de novembro de 2023.

