



CONSTRUÇÃO DAS POLÍTICAS DE CURRÍCULO DE ENSINO MÉDIO EM UMA PERSPECTIVA DESCENTRADA

Adriana Schneider Muller Konzen¹

Priscila Rusalina Medeiros de Oliveira²

Jean Mac Cole Tavares Santos³

RESUMO

O campo do currículo é destaque nas políticas educacionais do ensino médio. Dentro dessa perspectiva, o presente estudo, de abordagem qualitativa, teve como objetivo estudar as concepções de currículo e política e, a partir delas, refletir sobre a construção dos itinerários formativos em uma escola de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará. Trata-se de um estudo bibliográfico, apoiado na teoria pós-estruturalista, pois compreendemos que a sociedade não é construída a partir de estruturas fixas e lineares, que se fecham de forma definitiva, mas de estruturações e reestruturações discursivas imprevisíveis, em uma perspectiva transitória e contingente. A escola consiste em um local de reflexões, disputas e rupturas em que as políticas acontecem, são interpretadas, contextualizadas e recontextualizadas. O resultado da pesquisa apontou para vários desafios, que vão desde a construção dos itinerários formativos até a formação dos professores.

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

THE CONSTRUCTION OF HIGH SCHOOL CURRICULUM POLICIES FROM A DECENTERED PERSPECTIVE

ABSTRACT

The field of curriculum is highlighted in secondary education educational policies. Within this perspective, the present study, with a qualitative approach, aimed to study the concepts of curriculum and policy, and from them, reflect on the construction of training itineraries in a full-time high school in the state of Ceará. This is a bibliographical study, supported by post-structuralist theory, as we understand that society is not built

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

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

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

from fixed and linear structures, which are definitively closed, but from unpredictable discursive structuring and restructuring, in a transitory and contingent perspective. The school is a place of reflections, disputes and ruptures in which policies take place, are interpreted, contextualized and recontextualized. The research result pointed to several challenges, ranging from the construction of training itineraries to teacher training.

Keywords: Curriculum. High school. Educational Policies. Training itineraries.

CONSTRUCCIÓN DE POLÍTICAS CURRICULARES DE ENSEÑANZA MEDIA EN UNA PERSPECTIVA DESCENTRALIZADA

RESUMEN

El campo del currículo ocupa un lugar destacado en las políticas educativas de la escuela secundaria. Dentro de esta perspectiva, el presente estudio, con enfoque cualitativo, tiene como objetivo estudiar las concepciones de currículo y política y, a partir de ellas, reflexionar sobre la construcción de itinerarios formativos en una escuela secundaria de tiempo completo en el estado de Ceará. Se trata de un estudio bibliográfico, sustentado en la teoría postestructuralista, porque entendemos que la sociedad no se construye a partir de estructuras fijas y lineales, que son definitivamente cerradas, sino a partir de estructuraciones y reestructuraciones discursivas impredecibles, en una perspectiva transitoria y contingente. La escuela consiste en un lugar de reflexiones, disputas y rupturas en el que las políticas tienen lugar, se interpretan, se contextualizan y se recontextualizan. El resultado de la investigación apunta a varios desafíos, que van desde la construcción de itinerarios formativos hasta la formación de docentes.

Palabras clave: Currículo. Secundaria. Políticas Educativas. Itinerarios formativos.

INTRODUÇÃO

O ensino médio, última etapa da educação básica, vem sendo palco das discussões educacionais há pelo menos três décadas. Desde a redemocratização do estado brasileiro, com a promulgação da Constituição Federal e a posterior criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei nº 9394/1996, resultado de lutas sociais em defesa da educação pública, a educação foi estabelecida como um direito universal.

A partir de então, diversas políticas educacionais surgiram, visando à universalização do acesso e à melhoria da qualidade, muitas delas voltadas para o ensino médio, que até hoje representa um grande desafio tanto em relação ao acesso quanto à permanência dos estudantes.

Considerando essa realidade, foram criados, ao longo dos últimos anos, vários documentos norteadores e políticas educacionais. As Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (PCNEM), foram alguns dos norteadores das políticas educacionais de ensino médio na década de 1990. Nas duas décadas do século XXI, programas como Ensino Médio Inovador (ProEMI), o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, 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 impulsionaram as discussões sobre o tema e enfatizaram a necessidade de “reformular” o ensino médio.

Com a proposta de modernizar e flexibilizar o currículo, para atender às necessidades e expectativas do projeto de vida dos estudantes, o Novo Ensino Médio (NEM), formalizado a partir da Lei n.º 13415/2017, propõe mudanças significativas na estrutura e no conteúdo do ensino Médio.

Esses documentos demonstram claramente o destaque das políticas educacionais voltadas para o campo do currículo. O currículo escolar é considerado uma peça-chave para manter o estudante na escola e garantir uma melhoria na qualidade da educação básica. Ele ocupa lugar de luta política e de poder, um instrumento capaz de transformar o processo de ensino, o que demonstra um alinhamento à lógica pós-moderna, marcada por uma mercantilização de saberes e um direcionamento da formação voltado para as exigências do mercado de trabalho (Lyotard, 2009).

Ao acompanhar a linha histórica das políticas educacionais voltadas para questões curriculares, se percebe muitos programas, projetos, documentos norteadores voltadas para o ensino médio. Várias das ações voltadas para a ressignificação do currículo, associados a uma cultura do sujeito empreendedor (Ball, 2011). Dentro dessa perspectiva, vem ganhando força a flexibilização curricular, com a inserção de itinerários formativos, além da formação geral básica.

Assim, o presente estudo, de abordagem qualitativa, teve como objetivo estudar as concepções de currículo e política e, a partir delas, refletir sobre a construção dos itinerários formativos em uma escola de ensino médio em tempo integral do estado do Ceará. Sabemos que esse é um tema amplo

e, portanto, o presente trabalho é apenas um ensaio inicial dessa investigação.

Assim, entendemos que, considerando toda a complexidade do contexto educacional e das políticas curriculares que norteiam o ensino, torna-se importante estudar e analisar as diferentes relações que acontecem dentro do ambiente escolar para poder compreender como as políticas educacionais são atuadas, a partir das interpretações e recontextualizações realizadas pelas subjetividades, no contexto da prática, por compreender que a escola não é mera receptora de políticas, mas um importante espaço de atuação das políticas.

Nessa esteira, o presente texto trata-se de um estudo bibliográfico, apoiado na teoria pós-estruturalista. A escolha por esse tipo de abordagem dá-se por compreendemos que a sociedade não é construída a partir de estruturas fixas e lineares que fecham de forma definitiva a significação, mas de estruturações e de reestruturações discursivas, transitórias e imprevisíveis (Lopes, 2013). 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), Mainardes (2006) e as contribuições de Santos (2016).

4

METODOLOGIA

O presente trabalho consiste em um estudo que vem sendo realizado a partir das disciplinas do curso de Mestrado em Ensino – POSENSINO, associação entre 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) e das discussões realizadas no grupo de estudos e pesquisa Contexto e Educação, que possibilitaram um aprofundamento de conhecimentos relacionado às concepções de currículo e política em uma perspectiva pós-estruturalista.

Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizamos uma abordagem de caráter qualitativo. A pesquisa qualitativa permite compreender as subjetividades presentes em determinado contexto, pois "trabalha com o

universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes" (Minayo, 2009, p. 21), buscando "uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais" (Richardson, 2010, p. 103).

Para alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma análise das concepções de currículo e de política a partir da abordagem teórica pós-estruturalista, uma perspectiva que surgiu como crítica às ideias do estruturalismo, por entender que não existem verdades fixas ou universais, mas sim uma multiplicidade de verdades moldadas pelo contexto, pelas relações de poder e pela linguagem (Lopes; Macedo, 2011). Posteriormente, foi conduzido um estudo para compreender como os itinerários formativos são construídos em uma escola de ensino médio em tempo integral no estado do Ceará.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Refletindo sobre as concepções de currículo

Antes de falar especificamente do currículo que envolve os itinerários formativos de uma escola de ensino médio em tempo integral, é importante compreender o que é currículo e o que ele representa para o contexto da prática. É importante ressaltar que o discurso e a construção curricular se deram sob diferentes ideologias, influenciadas por tendências, objetivos e interesses variados ao longo do processo histórico.

O currículo ocupa posição de destaque em pesquisas acadêmicas, seminários e simpósios sobre educação, bem como nos textos das políticas educacionais. Muitas vezes é visto como o principal mecanismo para educação de qualidade, ao ser colocado em prática pelo professor.

O currículo trata-se na verdade de um termo polissêmico, com uma diversidade de sentidos. Como lembra Llavador (1994, p. 370), "a palavra currículo engana-nos porque nos faz pensar numa só coisa, quando se trata de muitas simultaneamente e todas elas inter-relacionadas".

Considerando essa realidade, no presente texto não temos a intenção de fechar conceitos sobre o currículo, pelo contrário, pretendemos provocar

uma reflexão sobre a impossibilidade de fechar conceitos sem considerar os diversos contextos em que ele está submetido. Desta forma, nos apoiamos na perspectiva pós-estruturalista descentrada, pois compreendemos que o currículo, da mesma forma que a sociedade é constituída sem estrutura de bases e limites fixos, as discussões se formam a partir das significações e interpretações da realidade, sem existir uma essência de realidade em si.

Para a perspectiva descentrada, não é possível compreender uma realidade verdadeira, mas sim um conjunto de lutas discursivas entre sujeitos e demandas, que tem como proposta explicar o mundo sem a permeação de “estruturas fixas que fechem de forma definitiva a significação, mas apenas estruturações e reestruturações discursivas” (Lopes, 2013 p. 13), em uma perspectiva transitória e contingente. Portanto, o descentramento compreende a realidade como algo construído de forma contextual, baseada nos discursos que nela existem, sem apontar o real, mas dando ênfase às lutas que existem dentro do contexto em que acontecem.

Como citam Laclau e Mouffe (2015), a compreensão de realidade perpassa por uma contextualização, o que quer dizer que o que entendemos por realidade não é um algo definido e estático, mas sim implicada por disputas e lutas políticas e discursivas pela fixação de sentidos (Laclau; Mouffe, 2015).

Assim, no campo educacional, a teoria descentrada afasta-se de uma ideia racional do sujeito alicerçado em uma formação não mutável e essencialista, isto é, percebe o sujeito como identidades marcadas pelos traços multiculturais que, a partir das pequenas lutas, constroem a escola. É a partir dessa perspectiva que iniciamos nossas reflexões sobre o currículo. Um termo que parece simples de ser definido, mas para o qual não encontramos uma definição concreta.

Segundo Lopes e Macedo (2011), as definições de currículo normalmente se restringem a guias curriculares que são fornecidos pela Secretaria de Educação ou à matriz curricular, que contempla os componentes e unidades curriculares, às ementas das disciplinas, ou ainda aos planos de ensino elaborados pelos professores.

Silva (1996, p. 23) defende que:

O currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais.

Tanner (1975, p. 45) afirma que:

O currículo é definido como as experiências de aprendizagem planejadas e guiadas e os resultados de aprendizagem não desejados formulados a partir da reconstrução sistêmica do conhecimento e da experiência sob os auspícios da escola para o crescimento contínuo e deliberado da competência pessoal e social do aluno.

Nesse sentido, Lopes e Macedo (2011) chamam a atenção que por muito tempo o conceito de currículo estava associado aos melhores modelos e métodos de planejamento, inclusive confundindo os conceitos entre si. Dessa forma, as autoras defendem a ideia de que não é possível responder o que é currículo, apontando para o que lhe é intrinsecamente característico, pois constituem acordos sobre os sentidos de tais termos, sempre parciais e localizados historicamente. A cada nova definição que surge, novos sentidos são incorporados, seja para apoiar e reforçar o sentido já existente ou para discordar do que foi estabelecido anteriormente.

Dentro dessa perspectiva, “[...] pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los” (Lopes; Macedo, 2011, p. 40), cujo objetivo é alcançar a busca da educação de qualidade, neutralizando as inúmeras lutas discursivas que permeiam a educação.

Lopes (2012) enfatiza que normalmente os textos e políticas governamentais estão associadas à construção de um currículo que seja atrativo para os alunos e, nessa articulação, os docentes “[...] são mobilizados a atender objetivos políticos a fim de alcançar um desempenho educativo e, a longo prazo, favorecer o crescimento econômico e reforçar a competitividade global” (Ball et al. 2013, p. 10).

Na nossa compreensão, a construção curricular é concebida a partir de uma produção coletiva e social que se encontra em constante construção e reconstrução (Costa; Lopes, 2018). Nesse contexto, o ciclo de políticas traz concepções importantes, pois identifica as lutas e disputas que habitam as esferas políticas contextuais, sem se referir à noção de implementação de políticas, pois o que se desenvolve na prática é a formação de microcosmos políticos no contexto da prática (Oliveira; Lopes, 2011). O professor, portanto, vive em seu dia a dia discursivamente, através de um processo conhecido como performatividade (Ball, 2005).

É nesse contexto que adentramos as discussões sobre os itinerários formativos que compõe o currículo flexível da escola em tempo integral, procurando compreender as ressignificações que acontecem no contexto da prática, a partir das atuações dos professores (Ball; Maguire; Braun, 2016), pois compreendemos que o campo educacional consiste em um campo político, como produtor de sentidos, destituído de verdades fundantes, que desestabiliza consensos, gera antagonismos, dissensos e exclusões em torno de sua abordagem (Lopes, 2013).

Para embasar essa vertente, é importante refletir sobre a política. Na seção a seguir, apresentamos alguns apontamentos que permitem compreender as políticas não de forma linear, mas em forma de ciclo contínuo, em que os contextos conectam-se e interligam-se, a partir dos contextos da produção de texto, de influência e do contexto da prática.

Discutindo sobre as políticas educacionais a partir do ciclo contínuo de políticas

Ao analisar as pesquisas que vêm sendo realizadas sobre produção e atuação de políticas educacionais, percebe-se larga produção que discute essas políticas numa perspectiva estruturalista. Estudos que apresentam as normas legais como direcionadores das políticas e percebem a escola como espaço de implementação, onde cabe ao professor apenas a função de resistir ou implementar o projeto proposto/imposto.

Nessa abordagem, a elaboração das políticas acontece em instâncias maiores como governo, secretarias de educação, empresas e instituições privadas (em regime de colaboração com o setor público), e são encaminhadas às instâncias menores (escolas) para implementação. A política é compreendida como sendo uma imposição que vem “de cima para baixo”, cabendo aos professores e aos demais atores da prática, apenas a opção de resistência ou implementação, sem uma abertura para interpretação e contextualização do texto. Lopes (2012), afirma que esse tipo de abordagem reduz a participação dos atores escolares no contexto das políticas educacionais.

Em outra vertente, existem pesquisas de perspectiva descentrada, que se afastam da ideia de construção de política exclusivamente a partir de documentos produzidos pelo Estado ou órgãos privados, pois compreendem que existem interferências e ações de outros contextos, inclusive da escola, que influenciam a construção das políticas.

As políticas educacionais são, nesse sentido, apresentadas como movimentos complexos que envolvem interesses, embates, disputas, que potencializam uma compreensão de política, onde a escola e os atores que nela atuam, fazem parte do processo de construção da política. Daí afirmar que os atores da escola participam e contribuem para o desenvolvimento da educação e, conseqüentemente, da transformação social, apoiada na construção de uma sociedade mais justa e mais igualitária.

Para a análise das políticas nesse contexto, utilizaremos a abordagem do ciclo contínuo de políticas, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (Bowe; Ball; Gold, 1992; Ball, 1994), que constitui “um referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e permite a análise crítica da trajetória de programas e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos” (Mainardes, 2006, p. 48).

A abordagem do ciclo de políticas destaca que:

a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatizando os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais" (Mainardes, 2006, p. 49).

A política constrói-se nos locais onde efetivamente acontecem, articuladas pelas diferentes disputas e negociações de sentido. Portanto, as escolas são também, locais de política, em que os textos passam por ressignificações e recontextualizações, a partir da forma como os professores, estudantes e demais atores da instituição traduzem, interpretam e atuam a partir das políticas (Santos, 2016).

importa mencionar que o ciclo de políticas também "[...] reconhece a importância da análise do funcionamento do papel do Estado, argumentando que a investigação das políticas exige uma compreensão das relações de mudança e das interpenetrações entre as instâncias macro e micro [...]" (Oliveira, 2016, p. 45).

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). É nesse viés que entra a significação e ressignificação que o docente dá ao texto, através da atuação política expressa na sua prática docente, que se intercomunicam e disputam entre si formações de significados (Ball; Maguire; Braun, 2016).

Ball e Bowe (1992) afirmam que o ciclo das políticas acontece em três eixos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. "Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates" (Mainardes, 2006, p. 50).

A influência consiste no espaço onde iniciam os discursos sobre a política. Local em que "[...] o discurso em formação algumas vezes recebe apoio e, outras vezes, é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente" (Mainardes, 2006, p. 51).

O contexto da produção de textos se refere à produção do texto da política. O texto pode aparecer tanto em forma de "textos legais oficiais e

textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos, etc.” (Mainardes, 2006, p. 52).

O contexto da prática, consiste no espaço em que definições curriculares são recriadas e reinterpretadas, considerando o contexto em que acontecem. (Abreu; Lopes, 2006). Como afirma Mainardes (2006, p. 53), o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente implementadas dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem recriadas” (Mainardes, 2006, p. 53).

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, noutras vezes, podem se afastar, dependendo do contexto em que ocorrem.

Nesse ciclo contínuo, o ambiente escolar é um espaço privilegiado de produção de políticas. O papel da escola e do educador não é colocar em prática o que o texto estabelece, ou seja, implementar a política, mas sim, o de participar da política, dando o seu significado a ela, conforme as suas interpretações e a realidade do local.

Na política educacional, a escola e os seus agentes têm participação importante, pois é nesse ambiente que a política é criada, recriada e resignificada, a partir da compreensão e significação do texto e da prática pedagógica.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes (Bowe et al., 1992, p. 22).

Por acreditar que a escola não é mera receptora nem vítima das políticas educacionais, utilizamos a abordagem do ciclo contínuo de políticas para compreender a construção das políticas educacionais e, a partir dele, apoiar os estudos sobre a construção dos itinerários formativos que compõe o currículo flexível na escola de ensino médio em tempo integral do estado do Ceará.

A Escola de Ensino Médio em Tempo Integral no Ceará e a construção dos itinerários formativos

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” (Brasil, 2014).

Atualmente, o estado possui 498 unidades escolares de jornada ampliada, sendo 131 Escolas Estaduais de Educação Profissional (EPPs)⁴, que não são foco do nosso trabalho, e 367 EEMTIs, o que corresponde a mais de 70% das escolas de ensino médio da rede estadual.

Desde a criação, as EEMTIs passaram por diversas adequações na matriz curricular. Porém, as mais perceptíveis foram as provenientes da implementação do Novo Ensino Médio (NEM), que estabeleceu uma limitação de carga horária destinada aos componentes curriculares da formação geral básica⁵ em 18h/aula semanais. Consequentemente 27h/aula semanais passaram a ser destinadas para os itinerários formativos.

A limitação da quantidade de horas/aula destinadas aos componentes curriculares da formação geral básica conferiu um peso muito grande aos

⁴ Disponível em: <https://bela.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/orcamento-financas-e-tributacao/item/340-lei-n-14-273-de-19-12-08-d-o-23-12-08>.

⁵ Parte comum do currículo que foi construída a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>.

itinerários formativos das EEMTIs. “Antes da reforma, a formação geral básica correspondia 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” (Konzen; Oliveira; Silva, 2023, p. 8).

Foi nessa perspectiva, que a partir de 2022, ano em que o NEM começou a ser gestado na prática, a construção dos itinerários formativos passou a ser realizada em cada escola, considerando o contexto escolar, a preferência dos estudantes e/ou a formação e a disponibilidade dos professores para o atendimento da demanda.

As concepções de itinerários formativos se encontram associadas às possibilidades que os estudantes têm em escolher os componentes/ unidades curriculares com os quais mais se identificam, dentro de um universo de oferta de disciplinas da matriz curricular.

Segundo o Ministério da Educação (MEC), os itinerários formativos constituem:

O conjunto de disciplinas, projetos, oficinas, núcleos de estudo, entre outras situações de trabalho, que os estudantes poderão escolher no ensino médio. Os itinerários formativos podem se aprofundar nos conhecimentos de uma área do conhecimento (Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP. As redes de ensino terão autonomia para definir quais os itinerários formativos irão ofertar, considerando um processo que envolva a participação de toda a comunidade escolar (Brasil, 2017).

Dentro da mesma perspectiva, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), apresenta os itinerários formativos como:

A parte diversificada do currículo, ou seja, é nesse momento que a/o estudante poderá fazer escolhas que se adequem aos seus anseios. Assim, devem ser mobilizadas habilidades que contemplem as Competências Gerais que norteiam todo o Ensino Médio, tanto na FGB quanto nos IF, constituindo dessa forma uma integralidade na formação da/o aluna/o e o fortalecimento do protagonismo estudantil (Ceará, 2021).

O DCRC destaca que os itinerários consistem trilhas ou percursos planejados, formados por unidades curriculares que aprofundam os conhecimentos da formação geral básica, das unidades eletivas, das atividades integradoras e do Projeto de Vida, que ampliem os conhecimentos dos estudantes e atendam às especificidades e expectativas dos alunos (Ceará, 2021).

Na matriz curricular das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs), os itinerários formativos são estruturados em dois tipos: as unidades curriculares obrigatórias e as unidades curriculares eletivas. Os componentes obrigatórios consistem em unidades que todos os estudantes devem cursar. Já as eletivas permitem que os alunos escolham as unidades com as quais mais se identificam, levando em consideração suas aptidões, interesses e objetivos de aprendizagem (Ceará, 2024).

Na 1ª e 2ª séries, são ofertadas 4 unidades eletivas, enquanto na 3ª série, esse número é reduzido a 2 unidades eletivas, o que se deve ao aumento de unidades curriculares obrigatórias voltadas para a preparação dos estudantes para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (Seduc, 2024). Os componentes eletivos podem ser ministrados por professores com formação específica por tutores, membros da comunidade local ou autogestão dos estudantes.

Para que a atuação dos itinerários formativos aconteça de forma efetiva, o DCRC orienta que sejam utilizadas as metodologias ativas, por considerar que esse tipo de metodologia promove a ampliação da visão de mundo e o protagonismo estudantil, permitindo que os alunos posicionem-se e atuem de forma autônoma e responsável diante das diferentes situações da sociedade (Ceará, 2021).

Percebemos que o DCRC (Ceará, 2021) destaca a importância dos itinerários formativos dentro da estrutura curricular do ensino médio. Porém, em nenhum momento o texto cita os desafios para a sua construção.

O documento não fala sobre a importância da preparação dos sistemas de ensino para a sua efetivação e tampouco elenca a necessidade de formação dos professores e demais atores da escola para atuar esses

itinerários no contexto da prática. Lopes (2019, p. 66) chama a atenção que “[...] não há maior aprofundamento de como tais possibilidades podem ser entendidas, tendo em vista as práticas instituídas nas escolas”.

Lopes (2019) enfatiza, ainda, que a reforma do ensino médio com a implementação de itinerários formativos foi realizada de 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, que desconsidera que mudanças, dentre elas as curriculares, estão sempre em um processo de negociação com práticas instituídas.

Nessa perspectiva, a autora afirma ainda 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. Dentro da mesma perspectiva, Santos (2016) esclarece que 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.

[...] 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).

Essa característica da política educacional do NEM, faz compreender o que Ball, Maguire e Braun (2016) defendem, quando afirmam que a política educacional não é simplesmente implantada. 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 de política, somente como cifras que implementam uma política” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 13). As políticas oficiais existem, mas elas não conseguem sozinhas ditar os rumos

da escola, ou seja, os professores e a escola interpretam e recontextualizam a política curricular, de acordo com o contexto em que está inserido.

Na concepção de política que aqui defendemos, a análise dos textos e documentos que criam e norteiam a política são importantes, mas a construção da política vai além destes. “A política é complexamente codificada em textos e artefatos e é decodificada (e recodificada) de forma igualmente complexa” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 14).

Daí, a importância de se refletir constantemente sobre a construção dos itinerários formativos no contexto escolar, pois é a escola, através dos atores que atuam na política que interpreta, contextualiza e constrói a política educacional do ensino médio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando o estudo realizado para a produção deste texto, percebe-se que diversas políticas educacionais foram criadas nas últimas três décadas com o propósito de garantir educação para todos, que está prevista como um princípio da Constituição Federal e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação. Mesmo assim, a etapa do ensino médio ainda apresenta grandes desafios para garantir o acesso e a permanência dos estudantes na escola até o final da etapa da educação básica.

A maioria das políticas educacionais estão relacionados às questões de currículo, pois o currículo é considerado um instrumento de luta política e poder nos diferentes contextos da construção das políticas. Como a pesquisa está apoiada na teoria pós-estruturalista, de perspectiva descentrada não tem a intenção de fechar conceitos e definições. Sendo assim, compreendemos que o currículo é construído de forma coletiva e social, em um processo de constante construção e reconstrução.

A partir da abordagem do ciclo contínuo de políticas, compreendemos que a política se constrói onde efetivamente acontece, baseada em diferentes disputas e negociações de sentidos. São movimentos complexos, marcados pelas lutas de interesses, embates e disputas nos diferentes contextos.

Assim, a escola não é local de implementação de políticas, mas de interpretação, contextualização e produção de políticas. Isso é percebido no breve estudo sobre as escolas de ensino médio em tempo integral do Ceará, onde apesar de todos os desafios que o NEM trouxe para o contexto da prática, com a redução de carga horária dos componentes curriculares da base nacional comum curricular e a inserção dos itinerários formativos, os sujeitos que integram a escola, são responsáveis pela elaboração e atuação dos itinerários formativos, considerando o contexto em que a escola está localizada.

Vale ressaltar que os resultados encontrados são provisórios e contingentes e, portanto, não se encerram aqui, pois podem servir de base para outros estudos, que aprofundem o tema aqui apresentado.

REFERÊNCIAS

ABREU, R. G.; LOPES, A. C. Políticas de Currículo para o Ensino Médio no Rio de Janeiro: o caso da disciplina Química. **Contexto e Educação**, ano 21, n. 76. Ijuí: Editora Unijuí, p. 175-200, 2006. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/1102>. Acesso em: 01 out. 2023.

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

BALL, S; BOWE, R. Subject departments and the 'implementation' of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, 97-115, 1992. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/0022027920240201>. Acesso em: 01 set. 2023.

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

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

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2014. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 01 out. 2023.

BRASIL. **Lei nº. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Dispõe sobre a reforma do ensino médio brasileiro, Brasília DF, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 jul. 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. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_2_12.pdf. Acesso em: 01 jul. 2023.

BRASIL. Constituição (1988). **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). Acesso em: 15 nov. 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 N° 13.005, de 25 de junho de 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. Disponível em: <http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/posteres/GT12-5305--Int.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2023.

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 nov. 2023.

FERRETI, C. J.; SILVA, M. R. da. Reforma do ensino médio no contexto da Medida Provisória nº 746/2016: estado, currículo e disputas por hegemonia. **Educação & Sociedade**, Campinas, CEDES, v. 38, n. 139, p. 385-404, abr.-jun.,



2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/LkC9k3GXWjMW37FTfSsKTq/abstract/?lang=pt#>.
Acesso em: 03 maio 2024.

KONZEN, A. S. M.; OLIVEIRA, P. R. M. de; SANTOS, J. M. C. T. Novo Ensino Médio: Refletindo sobre o currículo das escolas do Ceará. **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. e023071, 2023. DOI: 10.24065/re.v13i1.2526. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/2526>. Acesso em: 03 maio 2024.

LACLAU, E.; MOUFFE, C. Reflexões discursivas sobre a esquerda, o deslocamento e a democracia. In: LOPES, A. C.; MENDONÇA, D. de. **A teoria do discurso de Ernesto Laclau: ensaios críticos e entrevistas**. São Paulo: Annablume, 2015.

LLAVADOR, B. Las determinaciones y el cambio del currículo. In: ANGULO, José Félix; BLANCO, Nieves (Coord.). **Teoría y desarrollo del currículo**. Málaga: Ediciones Aljibe, 1994. p. 369-383.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Teorias de currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. C. Qualidade da escola pública: uma questão de currículo? In: VIANA, F. da S. et al. **Qualidade na escola pública no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012. p. 13-29.

LOPES, A. C.; CUNHA, E.; COSTA, H. H. C. Da recontextualização à tradução: investigando políticas de currículo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 13, p. 392-410, 2013. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol13iss3articles/lopes-cunha-costa.pdf>. Acesso em: 8 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./maio 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 16 jun. 2023.

LYOTARD, J. F. **A condição pós-moderna**. 12. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

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. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxytCQHCFyhsJ/>. Acesso em: 16 jun. 2023.

MATHEUS, D. dos S.; LOPES, A. C. Sentidos de qualidade na política de currículo (2003-2012). **Educação & Realidade**, v. 39, n. 2. Disponível em:



<https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/41018>.
2014. Acesso em: 17 nov. 2023.

OLIVEIRA, M. E. B. de. Podem as escolas produzir política? In: SANTOS, J. M. C. T.; OLIVEIRA, M. B. de; PAZ, S. R. (Orgs.). **Reinvenções do currículo**: sentidos e reconfigurações no contexto escolar. Fortaleza: Edições UFC, 2016. p. 42-62.

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/1984723817332016261>. Acesso em: 20 nov. 2023.

SANTOS, J. M. C. T. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da teoria de atuação e do ciclo de políticas. **Acta Scientiarum Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set. 2016a. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26768/17038>. Acesso em: 19 nov. 2023.

SILVA, T. T. da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

TANNER, D.; TANNER, L. **Curriculum development**: theory into practice. New York: Macmillan, 1975.

Recebido em: 15 de outubro de 2024.
Aprovado em: 16 de outubro de 2024.
Publicado em: 07 de novembro de 2024.

