



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN
FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDUC

EURANDIZIA MAIA DA SILVA

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR
COM OFERTA EM TEMPO INTEGRAL**

MOSSORÓ/RN

2021

EURANDIZIA MAIA DA SILVA

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR
COM OFERTA EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte POSEDUC/UERN, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de pesquisa: Políticas e Gestão da Educação.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Betânia de Oliveira

MOSSORÓ/RN

2021

© Todos os direitos estão reservados a Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. O conteúdo desta obra é de inteira responsabilidade do(a) autor(a), sendo o mesmo, passível de sanções administrativas ou penais, caso sejam infringidas as leis que regulamentam a Propriedade Intelectual, respectivamente, Patentes: Lei nº 9.279/1996 e Direitos Autorais: Lei nº 9.610/1998. A mesma poderá servir de base literária para novas pesquisas, desde que a obra e seu(a) respectivo(a) autor(a) sejam devidamente citados e mencionados os seus créditos bibliográficos.

**Catálogo da Publicação na Fonte.
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.**

S586i Silva, Eurandizia Maia da
ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO
REGULAR COM OFERTA EM TEMPO INTEGRAL. / Eurandizia Maia da Silva. -
Mossoró-RN, 2021.
111p.
Orientador(a): Profa. Dra. Márcia Betânia de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em
Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.
1. Programa de Pós-Graduação em Educação. 2. Ensino Médio
regular em tempo integral. 3. Itinerários Formativos. 4. Ciclo de Políticas. 5.
Teoria da Atuação. I. Oliveira, Márcia Betânia de. II. Universidade do Estado
do Rio Grande do Norte. III. Título.

O serviço de Geração Automática de Ficha Catalográfica para Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC's) foi desenvolvido pela Diretoria de Informatização (DINF), sob orientação dos bibliotecários do SIB-UERN, para ser adaptado às necessidades da comunidade acadêmica UERN.

EURANDIZIA MAIA DA SILVA

**ITINERÁRIOS FORMATIVOS EM UMA ESCOLA DE ENSINO MÉDIO REGULAR
COM OFERTA EM TEMPO INTEGRAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte POSEDUC/UERN, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: 22/12/2021

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a. Dr.^a. Marcia Betânia de Oliveira – Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof.^a. Dr.^a. Meyre-Ester Barbosa de Oliveira – Membro titular interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof. Dr. Êmerson Augusto de Medeiros – Membro titular externo
Universidade Federal Rural do Semi Árido – UFERSA

Prof.^a. Dr.^a. Maria Edgleuma de Andrade - Membro suplente interno
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN

Prof.^a. Dr.^a. Nubia Regina Moreira - Membro suplente externo
Universidade do Sudoeste da Bahia - UESB

Às professoras e professores que tive na vida,
por me ensinarem a como descobrir os encantos
de fazer educação.

AGRADECIMENTOS

Às minhas filhas, Isabelly e Fernanda, por serem os motivos que me fazem sempre buscar evoluir como pessoa e como profissional.

À minha mãe, Valdízia Madeleide, mulher lutadora pela vida, força que me inspira para nunca desistir de meus sonhos.

À minha família, especialmente, às tias professoras, Valdenes e Vaurilene, que mudaram o curso de nossas vidas pela educação e docência.

Aos amigos de vida, Ana Tereza, Ana Paula, Arthur Eduardo, Thierry Matheus, pelo apoio, colaboração e compartilhamento. Com o carinho de vocês, as lutas foram suavizadas e os obstáculos foram superados.

Aos meus estimados alunos, dos cursos de Psicologia e Enfermagem, que tanto alimentaram em mim a vontade de aprender e evoluir para compartilhar a estrada formativa. Vocês me encorajam a querer ser uma professora e pesquisadora sempre melhor.

À minha admirável professora orientadora, Márcia Betânia de Oliveira, pessoa e profissional que encontrei como presente para toda vida. Seguir seus rastros é a estrada da sabedoria que conduz a reflexão. Muito obrigada por tanto me ensinar e endossar os sentidos, para mim, de fazer parte daqueles que refletem sobre política e educação.

Aos professores da Faculdade de Educação – FE/UERN, profissionais também inspiradores e construtores de uma educação refletida e de uma sociedade melhor. Em especial, aos professores membros da banca examinadora, Núbia Regina Moreira e Meyre-Ester Barbosa de Oliveira, Émerson Augusto de Medeiros e Maria Edgleuma de Andrade, por dedicarem tempo e atenção em prol do meu percurso. Suas contribuições foram grandiosas para o meu crescimento como pesquisadora. Agradeço por contribuírem e caminharem junto comigo no processo.

À Universidade do Estado do Rio Grande do Norte - UERN, instituição acolhedora e propulsora de crescimento intelectual, que me fez reacender o prazer pela vivência acadêmica e a todos os seus colaboradores que tão bem nos conduzem.

Aos colegas e amigos, encontrados no Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC, com os quais dividi as dores e delícias do crescimento intelectual, acadêmico e pessoal. Vocês endossaram o caminho com suas especificidades e com as trocas realizadas. Obrigada, por estarem juntos de mim.

RESUMO

A presente pesquisa aborda ensino médio regular com oferta em tempo integral em uma escola situada no interior do estado do Ceará. A mesma investiga, como objetivo geral, o processo de recontextualização dos itinerários formativos a partir da atuação dos professores quanto a oferta desses componentes curriculares, considerando o movimento de interpretação e realização da política educacional, o processo de construção dos itinerários formativos, sua configuração no contexto da prática. Definimos como objetivos específicos: compreender a política educacional desenvolvida, sua estrutura e seus efeitos na produção da política educacional local; identificar elementos da formulação/construção/execução dos itinerários formativos no ensino médio regular com oferta em/de tempo integral, no contexto prático da escola observada; compreender como os sujeitos constroem, no contexto da prática os itinerários formativos da escola observada. O percurso teórico metodológico se constitui a partir da abordagem do Ciclo de Políticas e da Teoria da Atuação, de Ball e colaboradores (2014), ancorado por discussões de Mainardes (2009), Lopes e Macedo (2011), dentre outras. Trata-se de um estudo do tipo qualitativo, composto por revisão de literatura, análise documental e pesquisa empírica (realizada por meio de entrevistas e observação em lócus). Consideramos que os itinerários foram definidos de diferentes modos e sinalizados como parte pertinente do currículo do ensino médio, com oferta em tempo integral, sendo que cada sujeito expressou detalhamento diferenciado, algumas vezes nos levando a refletir tamanha diversidade, posto que o espaço e o público de realização trata-se do mesmo. Também que articulações ocorrem numa teia de ações, após traduzidas por cada um que ali está, tem-se a política produzida na e pela atuação dos sujeitos. Quanto aos itinerários formativos, os sujeitos da escola analisada exprimiram em suas considerações uma compreensão de relevância dos itinerários para e na formação dos estudantes. Os estudantes em questão relatam que as atividades são contributivas e agregam a formação integral por meio das vivências que proporcionam.

Palavras-chaves: Ensino médio regular. Oferta em tempo integral. Itinerários Formativos. Ciclo de políticas. Teoria da atuação.

ABSTRACT

This research addresses regular secondary education with full-time provision in a school located in the interior of the state of Ceará. It investigates, as a general objective, the process of recontextualization of training itineraries from the role of teachers regarding the offer of these curricular components, considering the movement of interpretation and implementation of educational policy, the process of construction of training itineraries, their configuration in the context of practice. It defines as specific objectives: to understand the developed educational policy, its structure and its effects on the production of local educational policy; identify elements of the formulation/construction/execution of training itineraries in regular secondary education with full-time/in-time provision, in the practical context of the observed school; understand how the subjects build, in the context of practice, the formative itineraries of the observed school. The theoretical-methodological path is constituted from the approach of the Policy Cycle and Theory of Action, by Ball et al., supported by discussions by Mainardes, Lopes and Macedo, among others. This is a qualitative study, consisting of a literature review, document analysis and empirical research (conducted through interviews and observation at the locus). We consider that the itineraries were defined in different ways and signaled as a relevant part of the high school curriculum with full-time offer, with each subject expressing different details, sometimes leading us to reflect such diversity, since the space and the public of achievement is the same. Also that articulations occur in a web of actions, after being translated by each one who is there, there is the policy produced in and by the actions of the subjects. As for the training itineraries, the subjects of the analyzed school expressed in their considerations an understanding of the relevance of the itineraries for and in the training of students. They report that the activities are contributory and add to comprehensive training through the experiences they provide.

Keywords: Regular high school; Full-time offer; Formative Itineraries; Policy cycle. Acting theory.

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS E SÍMBOLOS

| | |
|-----------|---|
| ACP | Abordagem do Ciclo de Políticas |
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| BNCCEM | Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio |
| CF | Constituição Federal |
| CREDE | Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação |
| CODED/CED | Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância |
| DCNs | Diretrizes Curriculares Nacionais |
| EM | Ensino Médio |
| EMI | Ensino Médio Integrado |
| EEMTI | Escola de Ensino Médio em Tempo Integral |
| ENEM | Exame Nacional do Ensino Médio |
| ETI | Escola de Tempo Integral |
| FE | Faculdade de Educação |
| JF | Jovem do Futuro |
| IF | Itinerários Formativos |
| LDB | Lei de Diretrizes e Bases |
| MEC | Ministério da Educação |
| NTTPS | Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais |
| PCNs | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PNE | Plano Nacional de Educação |
| POSEDUC | Programa de Pós-Graduação em Educação |
| PPP | Projeto Político Pedagógico |
| ProEMI | Programa Ensino Médio Inovador |
| SEDUC | Secretaria da Educação do Estado do Ceará |
| SPAECE | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará |
| TA | Teoria da Atuação |
| UERN | Universidade do Estado do Rio Grande do Norte |

LISTA DE TABELAS

| | |
|----------|--|
| Tabela 1 | Trabalhos utilizados para a revisão de literatura, Mossoró – 2021.....35 |
|----------|--|

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO..... | 10 |
| 2 ENSINO MÉDIO: NO CAMINHO DA OFERTA EM TEMPO INTEGRAL..... | 25 |
| 2.1 O ensino médio no contexto educacional brasileiro: um pouco de história | 25 |
| 2.1.1 A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio..... | 30 |
| 2.2 Itinerários formativos: questões em pesquisa | 33 |
| 2.3 Considerações acerca da literatura abordada | 44 |
| 3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (ACP) E DA TEORIA DA ATUAÇÃO (TA)..... | 46 |
| 4 RECONTEXTUALIZAÇÃO DA POLÍTICA NO COTIDIANO DA ESCOLA: ATUAÇÃO DOS SUJEITOS. | 53 |
| 4.1 Dos procedimentos, do lócus e dos sujeitos da pesquisa | 53 |
| 4.2 Conhecendo a escola: documentos em textos e sentidos | 57 |
| 4.2.1 Escolas de ensino médio regular com oferta em tempo integral..... | 58 |
| 4.2.2 O Projeto Político Pedagógico | 62 |
| 4.2.3 Conhecendo o contexto local | 65 |
| 4.2.4 A escola, espaço de constituição política..... | 67 |
| 4.3 Atuação dos sujeitos: conhecendo a política em textos e ações | 69 |
| 4.3.1 Os alunos e os itinerários formativos | 70 |
| 4.3.2 Professores e gestora: a lógica dos itinerários formativos | 82 |
| 5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS | 101 |
| REFERÊNCIAS | 105 |

1 INTRODUÇÃO

A presente dissertação faz parte da linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), ofertado pela Faculdade de Educação (FE) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), espaço de construção e de realização de formação de pesquisadoras e pesquisadores em educação.

O POSEDUC¹, programa de mestrado em Educação da UERN, com área de concentração em Processos Formativos em Contextos Locais, é composto pelas seguintes linhas de pesquisa: Formação Humana e Desenvolvimento Profissional Docente, Políticas e Gestão da Educação e Práticas Educativas, Cultura, Diversidade e Inclusão.

Apresentamos como objeto de estudo os itinerários formativos de uma escola de ensino médio regular com oferta em/de tempo integral, propostos pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC). Essa base foi firmada pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, oriunda das transformações nas políticas educacionais vividas nos últimos anos, em âmbito nacional, com vistas a padronizar a oferta educacional em todo território brasileiro.

Para discutirmos questões em torno da escola de tempo integral convém destacarmos que a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017), aprovada via Medida Provisória (MP) 746/16 (BRASIL, 2016), altera a estrutura do ensino médio por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), essa reforma será abordada no decorrer da pesquisa, ficou conhecida como Novo Ensino Médio, estabeleceu a ampliação do tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022), definindo, com isso, uma nova organização curricular, considerada mais flexível. É definido que tal organização contemple a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes (os itinerários formativos), com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nasce, então, com o propósito de unificar a oferta de ensino em todo o território nacional por meio de uma estrutura composta pelas unidades curriculares e os itinerários formativos. Tais itinerários (a serem explorados no item 2.2), são propostos como parte flexível na forma de espaços dentro do currículo do Novo Ensino

¹ Endereço eletrônico do curso POSEDUC/UERN: <https://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao&item=poseduc-apresentacao>

Médio para que a formação seja personalizada e individualizada, mediante uma construção/definição do percurso formativo a ser trilhado pelos sujeitos que compõem localmente a escola (BRASIL, 2018a).

Conforme disponível no site do Ministério da Educação (MEC), o Novo Ensino Médio tem como objetivos: “[...] garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade [...]”² (BRASIL/MEC, Novo ensino Médio - Perguntas e respostas, s/d). Na perspectiva do fortalecimento do protagonismo juvenil, espera-se que, ao escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos, os estudantes tenham suas necessidades e expectativas atendidas, contribuindo assim, para maior interesse dos jovens em acessar a escola e conseqüentemente, para sua permanência e melhoria dos resultados da aprendizagem.

Ainda de acordo com o site do MEC, a BNCC orientará a organização de um currículo que contemple uma formação geral, articulada aos itinerários formativos que possibilitem aos estudantes aprofundar seus estudos na(s) área(s) de conhecimento com a(s) qual(is) se identificam ou, ainda, em cursos ou habilitações de formação técnica e profissional. A lei dispõe sobre o desenvolvimento de projetos de vida dos estudantes, o que será o momento desencadeador para refletir sobre o que se deseja e ainda, conhecer as possibilidades do Novo Ensino Médio.

Neste sentido, cabe à escola, portanto, “[...] criar os espaços e tempos de diálogo com os estudantes, mostrando suas possibilidades de escolha, avaliando seus interesses e, conseqüentemente, orientando-os nessas escolhas[...]”, trabalhando o desenvolvimento do projeto de vida dos estudantes, “[...] para que sejam capazes de fazer escolhas responsáveis e conscientes, em diálogo com seus anseios e aptidões [...]” (BRASIL/MEC, s/d).

Nessa perspectiva, levamos em conta a seguinte problemática: como as escolas vêm desenvolvendo a política educacional, realizando os percursos de formação no ensino médio em tempo integral e suas articulações na prática? Como se dá a compreensão dos sujeitos acerca dos itinerários formativos e como percebem o lugar e a importância deste componente curricular na formação integral, bem como a relação destes nos setores estruturais e pedagógicos da escola? Quais impactos são desencadeados no fluxo de organização escolar

² BRASIL. Ministério da Educação. Novo ensino médio – perguntas e respostas. **Ministério da Educação**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361//>. Acesso em: 20/01/2021.

mediante a realização dos itinerários e quais os seus efeitos na vida dos professores e alunos, a partir de suas vivências da/na política proposta para o ensino médio aqui abordado?

Nesse sentido, o presente estudo tem como problema de pesquisa investigar como se dá a organização dos itinerários formativos em uma Escola de Ensino Médio com oferta em Tempo Integral. Especificamente, com ênfase na investigação dos Itinerários Formativos na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI), pautado no olhar para recontextualização/atuação da política educacional operante/presente no *lócus* da pesquisa. Nos interessa conhecer os processos de organização e realização dos itinerários, como se dá a sua inclusão na realidade escolar e a construção de atividades dos componentes do currículo flexível.

Como objetivo geral pretendemos investigar o processo de recontextualização dos itinerários formativos a partir da atuação dos professores quanto à oferta desses componentes curriculares, considerando o movimento de interpretação e realização da política educacional, o processo de construção dos itinerários formativos e sua configuração no contexto da prática.

O contexto da pesquisa empírica é uma escola do interior do estado do Ceará, localizada na zona rural do município de Tabuleiro do Norte-CE. A escolha do *lócus* de pesquisa se deu mediante a sua caracterização sendo, na região, pioneira na implantação da política de ensino médio regular com oferta em tempo integral, atendendo alunos de diversas áreas/regiões a partir desta oferta de ensino, considerado inovador pela população de modo geral.

Para atender aos estudos investigativos, definimos como objetivos específicos: a) compreender a política educacional desenvolvida, sua estrutura e seus efeitos na produção da política educacional local; b) identificar elementos da formulação/construção/execução dos itinerários formativos no ensino médio regular com oferta em/de tempo integral, no contexto prático da escola observada; c) compreender como os sujeitos constroem no contexto da prática as atividades contempladoras dos itinerários formativos da escola observada.

Mediante às proposições para análise de políticas faremos essa busca para compreender como se constitui na prática de uma escola de ensino médio regular, com oferta em tempo integral, a realização dos itinerários formativos conforme sinalizado pela Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCC/EM), pelo Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, bem como por demais documentos normativos/regulatórios da política educacional estadual expedidos pela Secretaria Estadual de Educação do estado do Ceará (SEDUC).

A investigação empírica será realizada por meio de pesquisa *in locus*, visando compreender a interpretação e atuação dos sujeitos, escolhas, acomodação e resistência dos

alunos e professores, frente ao desafio do cumprimento dos itinerários formativos da BNCCEM para compor as atividades educacionais conforme a política proposta.

Dessa forma, compreendemos que a pesquisa contribui com os estudos propostos pela linha de pesquisa Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), dirigindo suas análises para os micro e macro contextos, sendo traçada por meio de investigação da temática recontextualização das políticas educacionais referentes ao ensino médio em escolas de tempo integral.

Convém destacar, ainda, que essa investigação se constitui como parte do Projeto de Pesquisa “Políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral” (Chamada Universal MCTIC/CNPq 2018)³, que propõe investigações em torno de políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral nos estados do Ceará e Rio Grande do Norte. A principal questão de investigação buscada pelo projeto CNPq é compreender como as escolas de tempo integral são geridas, como se apropriam (adaptam, reinterpretam e recriam) da política proposta, considerando aspectos como financiamento, formação docente e processos didático-pedagógicos, referenciados pela BNCC, bem como os impactos e interferências geradas nos processos escolares, nas políticas curriculares e de gestão.

O desdobramento da pesquisa a ser construída por meio desse estudo apresenta afinidade com as categorias “Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” e o “Financiamento e Gestão”, considerando que são as mais próximas do objeto de estudo aqui pretendido. Podendo ainda, mencionar relação com processos didático-pedagógicos, uma vez que, no momento de atuação da política educacional, tal relação é inerente ao processo que ocorre na prática escolar.

Nos últimos anos, temos visto um fluxo de muitas alterações no campo educacional brasileiro e pesquisas em educação, esses fatores têm contribuído para estimular e promover uma discussão acerca das políticas nessa área. No que se refere às mudanças vividas na educação, em especial, no ensino médio, vêm se constituindo um campo de importantes transformações que despertaram curiosidade e fomento à investigação aqui proposta.

³ Essa pesquisa integra o projeto Políticas Curriculares e de Gestão em escolas de tempo integral e foi financiada pelo CNPq através da chamada MCTIC/CNPq N.º 28/2018 Universal/Faixa A. O referido projeto (Processo nº 425776-2018/2), propõe investigações em torno de políticas curriculares e de gestão em escolas de tempo integral nos municípios de Mossoró/RN, Aracati/CE e Russas/CE. Entende que esse modelo de escola se apresenta como política educacional que acaba por interferir nas dinâmicas escolares, incidindo, por vezes, em políticas curriculares e de gestão.

Resultante de movimentos e políticas diversas temos os documentos oficiais que surgiram com objetivo de nortear o funcionamento da educação na teoria e na prática, como por exemplo, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), vigentes a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9394/96, e recentemente, da Reforma do Ensino Médio. Tais documentos exercem influências no campo da educação, provenientes de interesses de diferentes grupos da sociedade.

No tocante às mudanças e aos movimentos educacionais surgem divergências que alimentam críticas de vários pensadores à luz da filosofia da educação, com contribuições da sociologia e da psicologia. Tais divergências são recorrentes, como por exemplo, o distanciamento entre currículo e práticas educacionais, desalinhamento das avaliações e da formação estudantil pretendida que persistem no cenário brasileiro desde a promulgação da LDB, percebidas nos embates políticos e ideológicos que produzem influências na construção e efetivação de políticas educacionais. Apesar disso, a LDB apresenta melhorias tais como: educação como direito, oferta expandida e gratuita, de responsabilidade do Estado e a criação do fundo mantenedor que incluía a valorização e formação docente (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008).

Segundo Ghiraldelli Júnior (2008), ao sintetizar ideias de Young⁴, Antônio Flávio Barbosa Moreira⁵ fomenta o debate acerca do que hoje conhecemos por sociologia da educação e enfatiza que a educação é produzida a partir de movimentos também sociais. Logo, o currículo não escapa das influências sociais. A partir da década de 1990, o debate sobre educação ganha profundidade e o país, em um processo de democratização, tem atenção voltada à educação também por meio do currículo, incluindo suas questões de formação, valorização dos saberes nele colocados, interesses e expectativas influentes que culminam por definir o conhecimento a ser trabalhado na educação, provenientes de interesses do momento vigente (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008).

⁴ Michael Young, Barão Young de Dartington (9 de agosto de 1915–14 de janeiro de 2002) foi um sociólogo britânico, ativista social e político que cunhou o termo “meritocracia”. Ao longo de sua vida dedicou-se ao estudo de questões sociais, contribuindo com diversos níveis de ensino. A pesquisa social de Young também contribuiu para a mudança no ensino secundário, que levou à abolição generalizada das escolas de gramática e sua substituição por escolas abrangentes entre 1965 e 1976, bem como a abolição dos eleven-plus (11-plus), para nós conhecido como o curso ou teste de admissão do primário para o secundário. Site: <https://medium.com/@peret/vida-e-hist%C3%B3ria-de-michael-young-1bd0b2992bcc>.

⁵ Responsável pela maior difusão do pensamento de Michael Young no Brasil, a obra de Antônio Flávio Barbosa está vinculada ao pensamento das teorias críticas em Currículo, e influenciada pela Nova Sociologia da Educação, se situa nos estudos da vertente do multiculturalismo crítico no campo curricular mesclando proposições críticas com o influxo dos Estudos Culturais, matizando-as com a apropriação de inquietações pós-modernas. Grupo de Pesquisa Currículo e formação. Site: <https://formacce.ufba.br/antonio-flavio-barbosa-moreira>.

Seguimos com as questões de debate relacionadas aos aspectos didático-pedagógicos que sinalizam uma constante e inconclusa distinção entre o que seria filosofia e sociologia da educação e a própria pedagogia. Desse modo, a educação vai se constituindo em um movimento de ideias e interesses, por vezes, modistas e momentâneos. O que se configura como uma noção de política educacional resultante de uma construção contextualizada, dinâmica e moldada por várias mãos e pensamentos (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008).

Já no campo prático, surgem os desafios da execução das políticas educacionais, exemplificados pelas condições dos alunos em estarem inseridos na escola, das famílias em buscarem a oferta e usufruto da educação, da estrutura física e logística das escolas, da atuação dos professores, da frágil formação docente, das baixas remunerações, caracterizando um crítico e contínuo quadro de desvalorização do magistério.

Em meio a tantos desafios e na busca por possíveis e pretensas soluções que sinalizem uma oferta e realização de políticas educacionais, cada vez mais eficientes na perspectiva do atendimento dos interesses que predominam na construção da educação, foi se constituindo uma sucessão de políticas estruturantes que implantadas e executadas, seguem criando diferentes cenários e resultados para a educação. Todavia, os desafios também foram se transformando e demandando novas estratégias de atuação, produzindo alterações dessas políticas à medida que foram sendo efetivadas.

Para o ensino médio emerge um forte debate a partir do ano 2016, que propulsiona e culmina na sua reforma, sendo discutidos assuntos como estrutura curricular, carga horária, modalidade de ensino e qualificação docente, ficando conhecida por reforma do ensino médio, posteriormente, firmada na atual Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Diante de aspectos sinalizados na BNCC, composta por uma proposta de trabalho/ensino integral focado no desenvolvimento de competências diversificadas, acentua-se no campo das pesquisas sobre educação o desafio de refletir acerca do movimento de realização das novas políticas educacionais.

Conforme o documento BNCC, “[...] as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (BRASIL, 2018). Enquanto pesquisa da educação há uma tarefa de analisar os pressupostos documentais contidos na proposta e suas possibilidades de realização em âmbito educacional, nacional e local, não excluindo a amplitude e a diversidade do território a que se destina a

política educacional. Surge também, a inquietação acerca do propósito de unificação frente à proposta de superação da fragmentação das políticas (BRASIL, 2018, p. 8).

Tão importante quanto os rumos da reforma da educação, tem sido necessário o olhar reflexivo lançado sobre tais processos no sentido de analisar os propósitos da educação e a quais interesses as alterações irão atingir. Diante das proposições da BNCC questionamos como (e se) será possível garantir melhorias para a educação; também, se tais melhorias são as que realmente a educação demanda. Entendemos aqui a abrangência do termo educação como a composição de tudo que lhe é inerente como alunos, professores, gestores e a própria comunidade, representativa da sociedade dentro da escola.

De fato, urge a necessidade de uma reflexão voltada à configuração que a educação brasileira vem tomando e os seus resultados, para além do que temos recebido enquanto fruto dos processos avaliativos, provenientes das avaliações em larga escala, postos como mecanismos reguladores do sistema de ensino por meio de ranqueamento, baseado em dados quantitativos colhidos em diagnósticos estruturados nacionalmente. Estudar educação inclui analisar elementos de sua construção, bem como pensar a participação dos sujeitos envolvidos nesse processo. Dessa forma, se faz relevante a produção de pesquisas sobre políticas educacionais cada vez mais contextualizadas com os campos estudados.

Em um primeiro momento de implantação do modelo proposto pela então BNCC, compreende-se o intuito de assegurar o direito à diversidade no tocante à formação integral dos sujeitos que alcance a dinâmica social contemporânea e diversidade regional, considerando as múltiplas culturas juvenis inerentes ao sujeito aluno, no caso do ensino médio. Conforme sugerido no documento da BNCC (BRASIL, 2018), a oferta da formação para o mercado de trabalho e para o exercício da cidadania são entendidos como garantidos através do desenvolvimento das competências gerais e específicas e suas respectivas habilidades, (pretensamente) formando integralmente o aluno para o mundo. No tocante a essa tratativa, teremos adiante, uma sessão destinada a analisar os itinerários formativos na escola integral regular (BNCC, 2018).

Para o ensino médio fica direcionado a organização da oferta educacional por meio de um currículo que contemple a formação geral básica: as quatro áreas de conhecimento (língua e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas), e os itinerários formativos, entendidos como um conjunto de atividades organizadas por meio do estudante e com sua participação,

promovendo o protagonismo juvenil e o desenvolvimento integral do estudante (BRASIL, 2018).

Conforme a BNCC, “[...] os sistemas de ensino deverão estabelecer cronograma de implementação da parte do Ensino Médio da BNCC em 2019 e iniciar o processo de implementação, conforme o referido cronograma, a partir de 2020” (BRASIL, 2018b, p. 10). Devendo as redes de ensino trabalharem no cumprimento da sugerida agenda com o intuito de efetivar as novas diretrizes na oferta de ensino.

As redes de ensino, constituídas pelas secretarias e pelas escolas, passam a se mobilizar na construção dos atuais cenários embasados na nova configuração proposta pelos documentos oficiais. Essa configuração se constrói na/pela interpretação e realização dos tantos sujeitos relacionados ao processo educacional, traçando novos e múltiplos contextos.

Pensar a formação no ensino médio é, inevitavelmente, pensar a formação de sujeitos em uma importante etapa da vida, considerando um período de notórias aquisições sociais, intelectuais, emocionais, dentre outras. Para tanto, voltamos o olhar para o currículo buscando visualizar a conjuntura de aspectos trabalhados para o desenvolvimento das competências e habilidades sinalizadas nos documentos oficiais. Com o objetivo de compreender também como esse currículo reformulado e sua execução atendem as orientações propostas no intuito de garantir a equidade e qualidade na oferta, indicada após a reforma como um dos grandes ganhos para a educação brasileira em geral.

É interessante ressaltar que ao passo que as políticas educacionais passaram por reformulações nos últimos anos, também se transformaram os rumos das pesquisas, percebidas pelos crescentes interesses relacionados às questões existentes na realidade educacional brasileira que mobilizam a atenção de setores governamentais e de pesquisadores (MACEDO; ARAÚJO, 2009).

Estudos acerca de políticas têm passado, segundo Lopes e Macedo (2011), por alterações, tanto quanto a própria transformação da sociedade como no campo educacional, apresentando tendências reflexas de um conjunto de configurações sendo, simultaneamente, influenciadas por interesses econômicos, políticos, sociais e temporais vigentes. Nesse sentido, a investigação sobre políticas de currículo torna-se transversalizada, por questões entrelaçadas ao contexto geral vigente, considerando a importância de pesquisas nessa área, pois, de forma mais global a política é interpretada como um guia para a prática, servindo ora como mecanismo de orientação técnica de desenvolvimento desta prática, ora como mecanismos de análise crítica

que objetiva a verificação de cumprimento de finalidade dessa prática como provedora de transformação social (LOPES; MACEDO, 2011).

Ressaltamos a relação entre pesquisa e objeto de estudo demarcando o campo de produções acadêmicas, no entanto, ainda de forma tímida, dada a vastidão do campo educacional e de suas transformações.

Para Azevedo e Aguiar (2001) *apud* Mainardes (2009), no Brasil a pesquisa sobre política educacional é um campo relativamente novo e ainda não consolidado em termos de referenciais analíticos consistentes. Com isso, podemos confirmar que se apresenta como um campo em construção e expansão, no que se refere à produção acadêmica, tais como teses, dissertações, pesquisas e publicações científicas. Esses autores destacam que grupos de estudos em programas de pós-graduação em educação com dedicação ao tema têm se firmado como espaço de discussão de políticas, fortalecendo desse modo o debate sobre questões teórico-metodológicas da análise de políticas (AZEVEDO; AGUIAR, 2001 *apud* MAINARDES, 2009).

Conforme Lopes e Macedo (2011), pesquisas sobre política tiveram como propósito explícito ou não, a finalidade de produzir um conhecimento que contribuísse para o melhoramento da prática, a o passo que funciona como dispositivo de investigação diagnóstica, fornecendo dados para as necessárias intervenções administrativas. Nesse formato, as autoras apontam ainda que as pesquisas em políticas alimentam a separação entre projeto e prática, como pontos/momentos estanques do processo por inteiro (LOPES; MACEDO, 2011).

Pesquisas em educação historicamente têm servido ao propósito diagnóstico e produzido um posicionamento que culmina bem mais num caráter de monitoramento, quando deveria, a propósito da finalidade do diagnóstico, servir de ponto de partida para reflexões, bem como de transformação da prática.

As transformações ocorridas no âmbito da construção de pesquisas sobre políticas educacionais têm influências do enfoque dado às pesquisas no campo da política como ciência social, dirigindo-se atenção da construção teórica ao seu funcionamento, “[...] passando a ser encarada como um processo que envolve negociação, contestação e luta, não isentando-se da disputa por hegemonia” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 236).

Segundo Mainardes (2009) são escassas as publicações que apresentam as discussões teóricas e abordagens metodológicas que compõem a vasta literatura internacional sobre a análise de políticas. Ele destaca que “[...] para análise no cenário brasileiro, tem-se buscado aporte teórico em abordagens internacionais, sendo comumente escolhidas as abordagens

convencionais e lineares em detrimento das abordagens críticas e dialéticas, desenhando um direcionamento de análise na e para a produção de pesquisas” (MAINARDES, 2009, p. 6).

Seguindo a tessitura da construção desta pesquisa, cuja tarefa marcada por uma busca que caminha a encontro das bases epistemológicas visando o levantamento de um arcabouço teórico que venha a endossar as reflexões desencadeadas, além das já existentes, foram analisadas fontes sinalizadas pela linha de pesquisa Políticas e Gestão da Educação/POSEDUC - UERN, tendo com maior pertinência, os estudos de Stephen Ball e suas contribuições por meio do ciclo de políticas, com importantes contribuições de autores nacionais como Lopes (2011, 2019), Macedo (2009, 2011), e Mainardes (2006a, 2006b, 2009, 2011), acerca de análise de políticas educacionais.

Segundo Macedo e Araújo (2009), o interesse pela temática de análise de políticas educacionais está relacionado a uma discussão em torno de uma agenda de reformas e a busca de alternativas para graves questões na realidade educacional brasileira. As autoras reforçam ainda que os problemas na educação se estendem as pesquisas identificadas no campo teórico-metodológico, refletidas nesse primeiro momento de construção de olhares investigativos, de modo que sentimos a fragilidade conceitual no campo das pesquisas educacionais e do currículo como propomos. (MACEDO; ARAÚJO, 2009)

Percebemos que a reflexão pautada em Mainardes (2009) aponta que há ausência de clareza e consistência no campo das pesquisas sobre educação devido ao inconsistente direcionamento para as políticas educacionais e seus emaranhados na realidade de fato, refletidos também no percurso das pesquisas na área. Mainardes (2009) propõe considerações acerca da investigação das políticas educativas, indicando a inclusão de um diálogo que colabore com a apropriação de instrumentos conceituais e analíticos aprofundando as bases teóricas das pesquisas brasileiras. Segundo o autor, pode-se argumentar que ainda “[...] são escassas as publicações que apresentam as discussões teóricas e abordagens metodológicas que compõem a vasta literatura internacional sobre a análise de políticas” (MAINARDES, 2009, p. 10). Vemos também que as publicações brasileiras têm se distanciado do que as abordagens críticas e dialéticas propõem como pesquisa educacional.

É importante considerar, conforme afirma Mainardes (2009) que:

A análise de políticas demanda levar em consideração uma multiplicidade de aspectos, tais como: a estrutura social; o contexto econômico, político e social no qual as políticas são formuladas; as forças políticas; e a rede de influências que atuam no processo de formulação de políticas e de tomada de decisões nas diferentes esferas (MAINARDES, 2009, p. 10).

Tais aspectos, conforme apontados por Mainardes, despertam-nos a importância de “[...] considerar que esse conjunto de influências implica levar em conta o fenômeno da globalização em toda a sua complexidade” (MAINARDES, 2009, p. 10). Tendo em vista que a política está atrelada aos cenários, influenciando e sendo influenciada

Portanto, a pesquisa sobre políticas educacionais deve se voltar ao comprometimento com uma perspectiva crítica, incluindo análises da totalidade e suas múltiplas relações, demandando investigações mais aprofundadas, seja nas mediações mais abrangentes, seja nas mais específicas/imediatas. Desse modo, buscando considerar a importância de pesquisas de natureza teórica, contudo, priorizando as contribuições de pesquisas que buscam investigar o contexto da prática e que análise articulações com determinações mais amplas e complexas.

No entanto, no Brasil percebemos um tempo cada vez maior e mais demorado na produção de pesquisas com análises mais críticas, o que nos convida a pensar a educação em todos os seus níveis de formação, incluindo a formação de pesquisadores. Seguindo o afinamento do contato com a perspectiva da análise de políticas encontramos ideias e argumentações de que a abordagem do ciclo de políticas:

Constitui-se num referencial analítico útil para a análise de programas e políticas educacionais e que essa abordagem permite a análise crítica da trajetória (...) desde sua formulação inicial até a sua implementação no contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006b, p. 48).

A metodologia utilizada nesta pesquisa é de natureza qualitativa, tendo por base a compreensão de sujeitos como produtores de fazeres e saberes, que mesclam a inserção de subjetividades através de suas práticas cotidianas. Para tanto, será utilizado o referencial teórico baseado na abordagem do ciclo de políticas proposta por Bowe, Ball e Gold (1992), do qual se entende que a política permanece em constante circulação entre contextos e que estes se apresentam entremeados por práticas e discursos capazes de intervir, negociar e modificar a política através do que os autores propõem como ressignificação/recontextualização (SILVA, 2019).

Entendemos a pesquisa qualitativa como indicada por apresentar um diferencial que está relacionada com a inclusão da subjetividade, não sendo possível pensá-la sem a participação do sujeito, visto que, tudo o que acontece na vida real proporciona pesquisa e se pesquisa a vida real, simultaneamente (DEVECHI; TREVISAN, 2010)

Desse modo, a investigação busca analisar a realidade dos processos de construção das políticas educacionais, por meio de suas diversas caracterizações resultantes dos modos de

construção que os sujeitos promovem em lócus, por meio das formas de coleta de dados escolhidas, possibilitando uma análise plural, contextualizada e contínua.

Esse texto se apresenta em 4 (quatro) capítulos, a contar com essa parte introdutória. A primeira etapa do caminho desta pesquisa compõe o segundo capítulo e está formulada a partir da busca de referências bibliográficas sobre o tema, através da revisão de literatura relacionada ao que se pretende analisar: os itinerários formativos do ensino médio regular com oferta em tempo integral. Esse procedimento permite um alinhamento com o que já existe enquanto reflexões sobre o assunto, localizando a pesquisa e a pesquisadora a fim de impedir redundâncias desnecessárias. Para afinamento com o tema analisado apresentamos no capítulo seguinte uma revisão de literatura tendo como base o referencial teórico de Stephen Ball, acerca da abordagem do ciclo de políticas apoiado por estudos locais e nacionais, relacionados com estudos de Mainardes (2006, 2009, 2011), Lopes (2011, 2019) e Macedo (2009, 2011), no intuito de atender ao objetivo geral de analisar a produção e recontextualização de políticas educacionais.

Em seguida, realizamos a etapa de análise documental de textos oficiais que regem a política nacional do ensino médio, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação brasileira a fim de referenciarmos a compreensão do tema analisado, buscando contemplar o primeiro objetivo específico.

Adiante, buscando atender ao objetivo específico de identificar elementos de formulação/construção/execução de políticas (itinerários formativos), seguimos com a terceira etapa, que consta da análise dos documentos produzidos a nível de estado, pela Secretaria Estadual de Educação do Ceará (SEDUC), dirigidos à implementação de políticas no ensino médio regular com oferta em tempo integral. Nessa etapa também analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola lócus da investigação.

Conforme Tozoni-Reis (2018, p.32) “[...] a pesquisa documental em educação, portanto, é uma visita que o pesquisador faz a documentos que tenham significado para a organização da educação ou do ensino, com o objetivo de empreender uma análise, em geral crítica, das propostas em questão”. Fazendo-se pertinente o uso desse tipo de pesquisa para possibilitar a investigação pretendida acerca do ensino médio e as políticas educacionais a serem estudadas, uma vez que, decompondo um texto documental em partes, o pesquisador procede um estudo aprofundado das partes, buscando para isso, informações do texto e do contexto, como forma de compreender o exposto e o oculto (TOZONI-REIS, 2018).

Na etapa seguinte de produção da pesquisa realizamos a fase de entrevistas por meio de questionários com grupos compostos pelos atores dos segmentos que compõem o cenário escolar, entendendo que ali se constitui um todo, composto por partes importantes e indispensáveis, numa (re)configuração dinâmica e constante que produz e mantém viva a escola para além da materialidade dos textos oficiais. Essa etapa constitui o quarto capítulo e busca responder ao terceiro objetivo específico de compreender a construção dos itinerários formativos no contexto real e prático da escola.

A entrevista é uma das técnicas geralmente presentes na fase de construção de dados de uma pesquisa qualitativa, principalmente em pesquisa de campo e tem por objetivo buscar informações na fala dos sujeitos a serem ouvidos permitindo a observação da expressividade verbal e suas tantas possibilidades de comunicação. Conforme Tozoni-Reis (2018) toda entrevista exige um roteiro previamente definido, sendo necessária uma sistematização do que se pretende conhecer. Desse modo podemos trabalhar com a entrevista estruturada, com roteiro fixo e preestabelecido ou semiestruturada, com um roteiro prévio que permita alterações no decorrer de sua realização (TOZONI-REIS, 2018).

Por fim, na etapa posterior, destinada à análise dos dados composta pela integração das etapas anteriores visando trabalhar na formulação de uma compreensão do assunto que foi investigado. Consta um momento de significativas (des)construções e ressignificações, em que se espera servir de contribuições ao campo pesquisado, como também à educação de modo geral, pois o sentido maior que nutre essa pesquisa e a pesquisadora é, além da elaboração de novas compreensões, o sentimento de participação na construção histórica e social da educação.

A construção desse trabalho se deu em meio a Pandemia do novo Coronavírus (COVID-19)⁶, cenário distinto dos até então conhecidos por nossa sociedade. Nesse contexto, tivemos dificuldades em conduzir a pesquisa na fase de produção teórica e empírica com os sujeitos de forma presencial. Diante do alastramento do Coronavírus, a Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020 a disseminação comunitária da COVID-19 em todos os continentes, caracterizando-a como pandemia. Para contê-la, a OMS recomendou três ações

⁶ A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2 que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves. Os sintomas da COVID-19 podem variar de um resfriado a uma Síndrome Gripal-SG (presença de um quadro respiratório agudo, caracterizado por, pelo menos dois dos seguintes sintomas: sensação febril ou febre associada a dor de garganta, dor de cabeça, tosse, coriza), até uma pneumonia severa. Foi inicialmente identificada como uma pneumonia de causas desconhecidas detectada em Wuhan, China, reportada pela primeira vez em 31 de dezembro de 2019 e declarada como emergência de saúde pública de importância Internacional em 30 de janeiro de 2020, pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Dados extraídos do endereço eletrônico: <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca#o-que-e-covid>

básicas: isolamento e tratamento dos casos identificados, testes massivos e distanciamento social de toda a população.

No Estado do Ceará, *locus* dessa pesquisa, no dia 13 de março de 2020 foi instituído (por meio do Decreto nº 33.509), o Comitê de Enfrentamento à Pandemia do Coronavírus. Em seguida, aos dias 16 de março de 2020, pelo Decreto nº 33.510, o governo declarou situação de emergência em saúde, que o levou em poucos dias a publicar o Decreto nº 33.519, de 19 de março de 2020, que suspendeu em território estadual, inicialmente por 10 dias, depois por sucessivos decretos que restringiram o funcionamento de uma série de órgãos, instituições e atividades de convívio social. Mediante a situação, as aulas foram suspensas e todo o funcionamento escolar passou a ser na modalidade virtual, com atividades remotas, funcionando através de videoconferências em plataformas das tecnologias da informação disponibilizadas.

Referimos também o estado do Rio Grande do Norte, estado sede do programa em questão, no qual as atividades da pós-graduação também seguiram as normas se adaptando ao isolamento, como em todo o país, mediante a adoção de medidas de segurança voltadas à saúde coletiva por meio do Decreto nº 29.541 de 20 de março de 2020 tendo sido continuamente prorrogado até o presente momento.

Apontamos aqui essas informações afim de comunicar o recorte histórico vivido atualmente e seus impactos nos processos educacionais. A necessidade de adaptação de todos os setores e sujeitos, nesse caso da educação, constitui-se em um grande marco para o funcionamento e organização das atividades educacionais em todos os níveis exigindo sucessivas reconfigurações das políticas educacionais mediante a resistências ideológicas, tecnológicas e sociais. Em meio a esse cenário, a pesquisa sofreu impactos que alteraram o seu propósito original, sendo reelaborado o percurso metodológico, com intuito de realizar dentro das possibilidades do contexto descrito, a coleta de dados e entender como a escola e os sujeitos estavam realizando o currículo diante do que e como pode ser feito de atividades docentes na escola.

O isolamento social nos dois estados se manteve até o momento final de construção desse texto, através de outros decretos e a obrigatoriedade do isolamento vem sendo mantida como forma prioritária de combate a proliferação do vírus, ficando as atividades de cunho coletivo e presencial, totalmente impedidas. Seguimos com o cumprimento dos decretos que apontam a continuidade do isolamento social, ficando os rumos das atividades acadêmicas atrelados às possibilidades de realização via Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs)

mediante aulas remotas para a condução das aulas regulares e orientação da pesquisa dentro do cenário viável para o momento.

2 ENSINO MÉDIO: NO CAMINHO DA OFERTA EM TEMPO INTEGRAL

Neste capítulo apresentamos um breve esboço do caminho histórico da educação brasileira no tocante às políticas educacionais do ensino médio, com o intuito de localizarmos nosso percurso de pesquisa, considerando os aspectos históricos e políticos que se presentificam sutil ou claramente, nas definições das políticas em textos e em práticas. Faremos uma divisão em duas partes: a primeira baseada em uma busca direcionada aos aspectos históricos e políticos que são vistos nas definições das políticas educacionais de ensino médio de escolas de tempo integral, na segunda abordamos os achados do levantamento teórico, com o objetivo de compor o estado da arte, por meio de artigos, dissertações e teses.

2.1 O ensino médio no contexto educacional brasileiro: um pouco de história

A educação básica brasileira tem vivido diversas transformações alicerçadas por consecutivas reformulações das políticas educacionais, chegando às escolas por meio da materialização de documentos normativos que se estendem a municípios, estados e ao Distrito Federal. Os impactos decorrentes dessas alterações são percebidos e refletidos na prática escolar, sentido pelos sujeitos que compõem a escola, mediante as necessidades de apropriação do fazer e do viver no campo educacional.

Sendo a educação reflexo de muitos, senão de todos os fatores que constituem a sociedade em geral, ao olharmos o curso de formulação das Leis de Diretrizes e Bases (LDB), conseguimos perceber a influência oriunda de setores políticos, econômicos, sociais, entre outros. Vale aqui a indagação: a escola deve estar a serviço do que/de quem/de quais interesses? Não seria a escola um instrumento a serviço dos alunos? Ou estaria essa a serviço das pessoas que moldam os documentos que norteiam as suas diretrizes?

Percebemos, mesmo sem profundos estudos, que a educação reproduz parcialmente na escola (micro espaço), os movimentos que regem a sociedade (macro espaço), resistindo, reforçando, reestruturando. Ainda que de forma não diretiva, no sentido de se identificar o atendimento aos múltiplos interesses e fatores que determinam seu funcionamento, quando se reproduz modelos a partir de uma lógica gerencialista que visa, acima de tudo e de todos, os aspectos importantes do processo, os resultados. Se observarmos o interior de uma escola em seu funcionamento percebemos uma construção que reproduz, transforma e em certa medida, atende a interesses de várias ordens, dentre elas, econômica e ideológica. A escola caminha para o atendimento de expectativas múltiplas inter cruzadas no campo de fazeres de alunos e

docentes, gestores e demais sujeitos ali presentes, num jogo de forças e influências que atuam na e pela produção educacional.

Ao analisarmos os documentos Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica (DCNs) e o Plano Nacional de Educação (PNE) sentimos o reflexo exercido por ideologias políticas e econômicas para além de seus limites. Vê-se, muitas vezes, que os sujeitos que elaboraram esses documentos não estavam diretamente ligados ao processo educacional em sua essência, dessa forma, deram a esses textos, a sua visão ideológica. Cabe aqui refletirmos os limites da função da educação no sentido de intercruciar o que se constrói na escola e na sociedade. Os regimes políticos traçaram o rumo da educação e seus ideais exerceram grandes influências nos textos documentados oficialmente, bem como na realização das práticas educacionais, estando os sujeitos, ora acatando, ora resistindo ao que se estava posto.

Ferreira Júnior (2017) refletiu sobre o que se produz a partir de interesses voltados à economia e nesse aspecto muito se pode identificar, tanto nos documentos, quanto na própria história da educação, sentimos nas deliberações de políticas educacionais um fazer direcionado ao crescimento e à manutenção dos rumos econômicos do país; a exemplo podemos citar o movimento de implantação de escolas de ensino técnico e profissionalizante, paralelo à circulação da economia (indústria, comércio, entre outros), as demandas de produção de mão de obra são alavancadas e impulsionam essa oferta de ensino. Assim como o referido autor, preocupa-nos o fato dos interesses educacionais serem estes e não a realidade das pessoas envolvidas no processo.

Intimamente ligada à produção política, a educação produzida para atender a interesses econômicos marca decisivamente, por meio de perspectivas diversas voltadas à educação básica como um todo e especificamente o ensino médio, o rumo da educação no nosso país. À medida que o país se modificou politicamente, a economia também viveu bruscas mudanças. O fluxo da industrialização que se pulverizou mundialmente chega ao Brasil com a visibilidade de grande potencial.

As décadas de 1980 e 1990 são marcadas pela disseminação da indústria, unida ao cenário político de redemocratização, o que levou a sociedade brasileira a ocupar os espaços urbanos e ingressar no mundo do trabalho, gerando a necessidade de profissionalização qualificada para atender ao novo rumo da economia; momento em que surge a necessidade de produção de mão de obra que atenda a essa demanda, econômica e sempre política. É um momento de força da criação de escolas técnicas, atendendo a demanda de preparação de mão

de obra rápida rumo ao encontro com o cenário industrial em forte ascensão (FERREIRA JÚNIOR, 2017).

Cabe mencionar a fase em que o Ministério da Educação (MEC), então liderado por Marco Maciel, no então governo do presidente José Sarney (1985-1990), apresenta algumas conquistas para o campo educacional tais como: a regulamentação da Emenda Calmon, destinando 13% dos recursos orçamentários do país à Educação; programa de distribuição do livro didático; ampliação da merenda escolar; instituiu os programas “Nova Universidade”, distribuição de livros didáticos para os professores do Nordeste, o Programa “Educação para todos” e do ensino Técnico. No tocante ao ensino médio tivemos a construção das primeiras 100 Escolas Técnicas projetadas (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008).

Apesar de elencarmos ganhos que traduzem uma atenção direcionada à educação, ainda se mantém um enquadre, no qual é colocada diante de condições por vezes consideradas (des)favoráveis. Reproduz-se o percurso histórico em que vemos uma transformação do ensino médio brasileiro em uma etapa de produção profissional rápida e fragilmente (des)preparada, bem como, se mantém a produção de classes trabalhadoras com baixa qualificação profissional, logo, com baixa remuneração e distante das academias, o que fortalece as relações de poder e corrobora às desigualdades sociais, econômicas e políticas.

As políticas e estratégias que definem o modo de se fazer educação são muitas, consideradas predominantemente por um discurso de qualidade. No entanto, os interesses externos à educação são visíveis, quando se analisa o destino do público refletido nos resultados encontrados nos estudantes e suas famílias. É interessante refletir sobre a qual qualidade se referem tais políticas.

Ao tratarmos da Educação em Tempo Integral (ETI) reconhecemos a qualidade de seus objetivos, ao relacionarmos desde o seu surgimento, pontos importantes como a oferta direcionada à formação técnica profissionalizante e o rápido ingresso no mundo do trabalho, que foi pioneiramente “uma ideia difundida por educadores brasileiros como Anísio Teixeira e Darcy Ribeiro, há mais de 50 anos.”⁷ (HAMZE, 2021). Esse modelo de escola tem objetivos múltiplos, voltados à ofertar aprendizagem baseada num currículo construído com múltiplos interesses, dentre os quais destacamos a condução da aprendizagem em seus vários aspectos, formando o aluno para o então concebido exercício da cidadania; estratégia de manutenção de classes trabalhadoras, presentes e futuras, uma vez que estender a carga horária escolar de

⁷ HAMZE, Amélia. Escolas de tempo integral e Anísio Teixeira. Política Educacional. Brasil Escola: Canal do Educador. 2021. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/escolas-de-tempo-integral-e-anisio-teixeira.htm>. Acesso em 10/02/2021.

crianças e jovens possibilitou o ingresso e a permanência de pais em seus postos de trabalhos; formação técnica abreviada para jovens com direcionamento para o ingresso no mundo do trabalho.

É possível perceber uma proposta de escola que se pautava em trabalhar os aspectos sociais, cognitivos, culturais dentre os demais aspectos que compõem a pluralidade do sujeito. Entretanto, já inicialmente, uma proposta de manutenção de poder através da produção de classes trabalhistas, processos recorrentes presentes na história do país, com a intencionalidade de qualificar a educação a serviço do poder e sua permanência e longe de se caracterizar como uma educação emancipadora do aluno e sua realidade (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2008).

Apesar de sua existência ser tão antiga quanto a própria educação, a Escola de Tempo Integral teve um período de timidez quanto à sua disseminação, vindo a ser novamente potencializada por volta dos anos 2000, visto que vemos no cenário nacional uma intenção dos dirigentes políticos e educacionais em implantar escolas dessa natureza, resgatando fortemente objetivos de suas origens, não muito distante do que já se presencia como fruto dessa oferta, especialmente, no afastamento do público jovem das universidades. Tais aspectos nos sugerem um retrocesso aos rumos da educação pensada para o protagonismo e emancipação.

Em face à real situação de escolas públicas, em sua maioria sucateadas, surge tal movimento com promessas de oferta de ensino qualificado em espaços diferenciados que irão potencializar a educação desses alunos, fomentando a formação técnica e integral, com o ensino voltado à construção de habilidades integrais para o exercício profissional, social e cidadão. No estado do Ceará, a implementação do ETI é notoriamente empreendida e adentra todo o território do estado a partir dos anos 2000. A princípio, enquanto escola como oferta do ensino técnico profissionalizante, posteriormente, como escolas de tempo integral não profissionalizantes.

A Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC), ao tratar sobre ETI, refere que:

[...] a organização da escola em tempo integral é uma estratégia defendida por todos que querem que a educação formal desenvolvida em estabelecimentos públicos consiga proporcionar aos filhos de trabalhadores uma formação integral e que respeite seus potenciais, direitos de aprendizagem e desenvolvimento (SEDUC, 2018, p. 84).

Em todas as menções encontradas sobre escolas com oferta de tempo integral, profissionalizantes ou não, encontramos a preocupação em formar filhos de classes economicamente desabastecidas, também conhecidas e rotuladas como classes menos

favorecidas, o que particularmente indica uma ideologia marcante contida nos objetivos de tal oferta de ensino: a manutenção de poder de classes dominantes sobre classes dominadas.

Costa e Lopes (2018) apontam que o conhecimento escolar se projeta como via de estruturação de sujeitos com habilidades de decisão conscientes, dentro de contextos previamente concebidos. Os autores acreditam que o conhecimento é algo que tende a valorizar o ambiente escolar, porém, a escola deve ser um ambiente que possibilite a produção de conhecimentos favoráveis às interações de “[...] temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve” (COSTA; LOPES, 2018, p. 314). Os referidos autores defendem que uma visão estrutural de contexto ajuda na compreensão do conhecimento como estruturante da prática, objetivando o controle do outro. Se o contexto é pré-estabelecido ou pré-concebido, tudo que for imprevisto ficaria restrito pelo fato de haver decisões de como ser e fazer já estabelecidas por um contexto criado por políticas engessadas.

Para além de relacionarmos esse cenário educacional a qualquer pensamento filosófico, sociológico ou ideológico ou qual seja a natureza dos ideais, sentimos que a sustentação da oferta educacional em nosso país apresenta certa fidelidade, quase indissolúvel ao poder dominante do curso econômico e político vigente. No entanto, é marcado pela ausência de condições que promovam o protagonismo juvenil e a formação instigadora da autonomia e liberdade.

A oferta de ensino em tempo integral vem sendo implementada em todos os níveis de educação ancorados na LDB em cumprimento aos Artigos 4º e 34, que referem a oferta integral para a educação básica, gradativamente, em cumprimento da agenda pactuada no PNE (2014-2024) (BRASIL, 2017).

No ensino médio essa oferta vem se constituindo, no caso do estado do Ceará, através da Lei nº 16.287/2017, que institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará, 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” (SEDUC, 2018, s/p).

Referente ao ensino médio em geral, temos percebido consequentes e significativas mudanças, que abrangem currículo, carga horária, estruturação do corpo docente e condições formativas dos estudantes em detrimento da mudança da oferta. Uma reformulação que

precariza a educação em vários aspectos como a reestruturação curricular composta sem disciplinas como filosofia, sociologia, entre outras que deixam de ser indicadas como obrigatória na oferta, em detrimento das unidades curriculares voltadas à formação técnica e profissionalizante, consideradas como contempladoras do que pede a sociedade atual.

A atual reforma do Ensino Médio, marco de mudanças nesse nível de ensino, assim como as demais reformas educacionais, tem se mostrado como campo de tantos outros fazeres, em que se coloca a urgente necessidade de reflexão, por todos os segmentos relacionados, ao olharem qual educação está sendo construída e quais os rumos previstos dos processos educacionais que por ora se instalam na educação pública brasileira.

Com isso, ressoam novas formatações do ensino a fim de fazer uma entrega à sociedade considerada coerente com tais cenários, direcionando o rumo da formação também a essa finalidade. Dentre os documentos oficiais representativos das mudanças mencionadas temos a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o Plano Nacional de Educação (PNE), a própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB), com suas consecutivas reformulações que embasam legalmente as normativas de práticas educacionais atuais.

2.1.1 A Reforma do Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio

Como já destacado ao longo deste texto a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/2017) foi aprovada via Medida Provisória (BRASIL, 2016), alterando a estrutura do ensino médio por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.

Ao discutirem impactos e/ou tensões relacionados à essa medida provisória, Santos e Oliveira (2017) destacam que a pauta reformista do ensino médio exige ser analisada dentro do quadro geral de avanço de pautas conservadoras diversas, “[...] em relação à constituição de uma escola dualizada, intentando centrar na formação de trabalhadores para o mundo produtivo, atendendo reivindicações de setores expressivos do empresariado nacional” (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 175). Os autores apontam a ênfase dessas pautas, na redução do investimento público em educação que vem “[...] precarizando o ensino público, arrochando salários dos trabalhadores em educação, descuidando da formação continuada dos docentes, [...] desmontando significativas construções [...] como os Institutos Federais de Educação (IF)” (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 176).

Na proposta da flexibilização do currículo do ensino médio como um dos objetivos da reforma, é possível perceber como “[...] o discurso da necessária articulação desse nível de ensino com o mundo do trabalho associado à descentralização da obrigatoriedade de algumas disciplinas é significado como perspectiva emancipatória e inovadora para a reforma em pauta” (SANTOS; OLIVEIRA, 2017, p. 177).

Nessa lógica mercadológica, a formação profissional e técnica se apresenta como mais uma alternativa para o aluno. É considerado, de acordo com site do MEC, que o Novo Ensino Médio “[...] permitirá que o jovem opte por uma formação profissional e técnica dentro da carga horária do ensino médio regular. Ao final dos três anos, os sistemas de ensino deverão certificá-lo no ensino médio e no curso técnico ou nos cursos profissionalizantes que escolheu” (BRASIL, s/d).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 pelo Ministério da Educação estabelece, portanto, as orientações para a implementação e efetivação da educação básica em todos os níveis de ensino no território nacional, visando garantir a oferta educacional equânime e qualificada para todos. Ressaltando o respeito à diversidade regional e cultural e tem-se um novo formato do ensino médio na tentativa de atender a tais orientações que incluem e endossam os Estados e municípios brasileiros a impulsionarem a implementação das ETI.

A Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em tempo integral (EMTI) instituída pela Lei federal nº 13.415 de 2017, provocativa da reforma do ensino médio, possibilitou a alteração desse nível de ensino nas suas diretrizes, organização curricular, carga horária, composição de atividades a serem realizadas pelo aluno dentre outras configurações, fortalecendo segundo o então ministro da Educação Mendonça Filho, o combate à evasão escolar e a ampliação da oferta de ensino em tempo integral (BRASIL, 2017).

A Base Nacional Comum Curricular é compreendida como um conjunto de orientações que norteiam a (re)elaboração dos currículos de referência, dentre outras construções educacionais, nas escolas das redes pública e privada de ensino de todo o Brasil (BRASIL, 2017). Busca-se, com tal proposta, que a base ofereça direcionamento dos conhecimentos essenciais, das competências, das habilidades e da construção de saberes pensados para a formação de adolescentes e jovens por meio da vivência na educação básica, particularmente no ensino médio.

Pensando na unificação da base curricular em todo país, a BNCC é vista como documento norteador que promove a unidade no/do fazer educacional, com o objetivo de ofertar iguais condições aos alunos em todo o cenário nacional, seja escola pública ou privada. As

mudanças seguem desde a carga horária a ser cumprida, composta pelas áreas de linguagens, matemática, ciências humanas, ciências da natureza, às atividades de cunho mais subjetivo, como projeto de vida dos estudantes, ensino profissional que está previsto como um dos alvos do trabalho a ser desenvolvido, no sentido formativo.

Mediante o proposto pela BNCC fica a orientação para o desenvolvimento de um trabalho no ensino médio que visa promover um espaço de desenvolvimento de escolhas, promoção de alteridades, posicionamento com criticidade e construção de autonomies diversas por meio da escolha e definição de parte do currículo feita pelos próprios jovens, atuando como sujeitos autônomos e capazes de definirem rumos para a sua formação. Tal prerrogativa, nos parece almejar que o jovem já se encontre alinhado com o perfil desejado para estar no percurso de ensino médio e ainda, parece desconsiderar as interpretações que são enunciadas por si mesmas no contexto da escola e suas atividades.

Refletindo acerca da diversidade que constitui a sociedade brasileira, também presente na educação, surgem inevitavelmente as seguintes questões que endossam a curiosidade pela produção dessa pesquisa: Como se produz esse cenário escolar diante de tantas diversidades econômicas, culturais, geográficas, e sobretudo, políticas e sociais? Como garantir, ou se é que isso é possível, a implementação de uma base unificada, esperando uma oferta e um resultado alinhados, diante da imensidão que nosso país e nossa sociedade apresentam? Eis algumas questões que endossam nossa investigação.

Questões certamente inesgotáveis por sua natureza dinâmica, visto que se trata de um movimento dos sujeitos e da educação produzida em suas vidas. Contudo, seguimos com a expectativa de compreender o desenvolvimento de tais mudanças na atual configuração do ensino médio integral em contexto real da escola.

No que diz respeito às políticas públicas, tanto educacionais como as sociais, vemos um declínio no que se refere aos processos de construção democrática, onde cada vez menos se efetiva a participação social dos segmentos relacionados. Tal participação social caminha rumo à fragilidade, perdendo força, no tocante à influência que poderia exercer frente aos processos de construção e execução de políticas em geral. Não obstante desse percurso, a elaboração e aprovação da BNCC revela a falência democrática nos processos de construção de arcabouços legais para o funcionamento dos serviços, nesse caso, educacionais. A ausência de envolvimento efetivo dos sujeitos nas decisões das políticas se reflete no fluxo de sua implementação por meio das resistências e interpretações. A noção de empoderamento desses sujeitos desaparece ao passo que as políticas são geradas sem tal participação.

Notadamente se tem caminhado para a hegemonização do delineamento de políticas onde se sustenta a perpetuação de cunho determinista, percebidos desde a elaboração até a produção de efeitos na sociedade. Acerca desse cenário, Lopes (2019) aponta que:

Se considerarmos os últimos vinte anos, é possível afirmar que as propostas curriculares e textos normativos assinados pelo MEC ou por Secretarias de Educação nos estados e municípios brasileiros têm expressado as lutas políticas por flexibilização curricular, usualmente associadas à inovação e à maior adequação à contemporaneidade do social: interdisciplinaridade e contextualização, competências, temas transversais, currículo por ciclos. Todavia, mesmo quando tais propostas apenas recuperam antigas tradições curriculares integradas de viés instrumental, como o currículo por competências, assumem uma ambivalência que leva tanto ao questionamento das disciplinas escolares – como tradicionais, retrógradas, desvinculadas dos interesses dos alunos e alunas – quanto à reafirmação das disciplinas (LOPES, 2019, p. 61-62).

Tratando-se da integração curricular almejada na área da educação, como proposta de atender ao desenvolvimento integral e pleno do sujeito potencializando sua autonomia, a escola deve buscar integrar os vários campos de conhecimento buscando a superação da fragmentação curricular, entendendo que a integração promove uma aprendizagem mais significativa, uma vez que, se deve trabalhar com estratégias integradas de desenvolvimento das competências socioemocionais, cognitivas e sociais dos estudantes. O espaço destinado a desenvolver tais aspectos é direcionado na BNCC como itinerários formativos.

2.2 Itinerários formativos: questões em pesquisa

Nesse tópico apresentamos o levantamento realizado na base de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Portal de Periódicos da CAPES, acerca do “ensino médio integral e seus itinerários formativos”, tema central da nossa pesquisa. Essa etapa foi realizada com a finalidade de identificar as produções já existentes acerca do tema pretendido por esta pesquisa. Conhecida como estado da arte, essa etapa tem como objetivo encontrar textos que refiram o tema em questão. É um momento de encontro e alinhamento com as produções acadêmicas, buscando dialogar com as discussões acerca do assunto que se pretende investigar. Segundo Ferreira (2002) essa atividade é denominada “estado da arte” ou “estado do conhecimento” assim definida:

[...] de caráter bibliográfico, elas parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir uma certa produção acadêmica em diferentes pontos do conhecimento, tentando responder a que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em

que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários. Também são reconhecidas por realizarem uma metodologia de caráter inventariante e descritivo da produção acadêmica e científica sobre o tema que busca investigar, à luz de categorias e facetas que se caracterizam enquanto tais em cada trabalho e no conjunto deles, sob os quais o fenômeno passa a ser analisado (FERREIRA, 2002, p. 258).

Constitui-se um momento de contato com a temática em estudo, permitindo ao pesquisador a interação com os aspectos já abordados, com a análise de trabalhos até o momento construída, podendo funcionar como um direcionamento do caminho a ser trilhado. Permite ainda, a instauração de um diálogo, a nível teórico, com o estudo por meio da interação do que já foi percebido e do que ainda se pretende investigar. Todavia, defendemos a inesgotável necessidade de se pesquisar o mesmo, posto que em se tratando de educação, sempre há algo inédito dentro do considerado já conhecido. Assim sendo, consideramos que o estado da arte pressupõe uma etapa indispensável à pesquisa.

Para Ferreira (2002) o estado da arte faz com que o pesquisador não saia do zero, pois ao encontrarmos pesquisas de temas semelhantes aos do nosso interesse, somos capazes de perceber o avanço na construção do conhecimento, além dos gargalos que ainda não foram contemplados nas diversas áreas de estudo.

A metodologia deste estudo foi realizada através do uso da revisão de literatura, através de pesquisa bibliográfica em bases de dados disponíveis na internet, com buscas realizadas nas plataformas do Portal de Periódicos da CAPES e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com o descritor escolhido para a busca: “itinerários formativos no ensino médio integral”. Constituem temáticas a serem buscadas, o ensino médio regular em tempo integral, os itinerários formativos frente à efetivação da BNCC conforme as produções investigativas já disponibilizadas no banco de dados.

Durante a pesquisa bibliográfica, ao longo dos anos de 2019 e início de 2020 foram encontrados na BDTD 05 (cinco) textos, nos levando à busca com a exclusão da palavra “integral”, resultando na localização de 18 (dezoito) textos. Destes, 05 (cinco) não foram acessados por indisponibilidade da página na Web e 08 (oito) foram descartados a partir da leitura dos resumos, por indicarem temas distantes do foco da pesquisa, restando 05 (cinco) trabalhos a serem analisados, sendo eles, 01 (uma) tese (COSTA, 2014) e 04 (quatro) dissertações (LEMES, 2012); (FERREIRA JÚNIOR, 2017); (GOMES, 2019); (SILVA, 2019).

No Portal de Periódicos da CAPES foram encontrados 10 (dez) textos. Sendo descartado 01 (hum) por indisponibilidade da página na Web e outros 04 (quatro) após a leitura dos resumos, por distanciamento do tema pesquisado. Dos 05 (cinco) textos restantes a serem

analisados, temos 01 (uma) dissertação (CHAGAS, 2019) e 05 (cinco) artigos (ARAÚJO, 2018); (MOURA, 2007); (HENRIQUE, 2018); (FERRETI, 2018); (CORREIA, MALDANER, CAVALCANTE; SOUSA 2020). Assim, temos ao todo 10 (dez) trabalhos para serem analisados descritos na tabela abaixo.

Tabela 1 – Trabalhos utilizados para a revisão de literatura, Mossoró – 2021.

| Autor(es) da pesquisa | Ano | Base de origem | Tipo de trabalho |
|---|------------|-----------------------|-------------------------|
| Cristina Porto Costa | 2014 | BDTD | Tese |
| José Ribamar Ferreira Júnior | 2017 | BDTD | Dissertação |
| Julieta Borges Lemes | 2012 | BDTS | Dissertação |
| Fabício Augusto Gomes | 2019 | BDTS | Dissertação |
| Ângela Both Chagas | 2019 | Periódico Capes | Dissertação |
| Ana Lúcia Sarmento Henrique | 2018 | Periódico Capes | Artigo |
| Dante Henrique Moura | 2007 | Periódico Capes | Artigo |
| Celso João Ferretti | 2018 | Periódico Capes | Artigo |
| Ronaldo Marcos de Lima Araújo | 2018 | Periódicos Capes | Artigo |
| Divanez Alves Correia; Jair José Maldaner; Rivadávia Porto Cavalcante; Wallysonn Alves de Sousa | 2020 | Periódico Capes | Artigo |

Fonte: Dados construídos pela autora a partir das buscas na BDTD e no Periódico Capes (2019; 2020)

Procedemos com a análise, através da leitura do material, os quais identificamos mais textos que apresentam temáticas que não se encontram diretamente com a perspectiva investigada, são eles: “O Projeto E-Jovem no estado do Ceará: perspectivas, análises e desafios” de Fontenelle (2013) e “A Educação Profissional Tecnológica na Base Nacional Comum Curricular: Concepções e Contradições” de Correia, Maldaner, Cavalcante, Souza (2020). Ambos, apresentam perspectivas de análises voltadas à Educação Técnica, cujo critério nos faz excluí-los de nossas análises.

Em seu texto dissertativo, “O PROEJA Transarte na Educação de Jovens e Adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na Educação Profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia: significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo” de Lemes (2012), apesar de exemplificar uma situação de proximidade com os itinerários formativos, não se vincula diretamente a essa modalidade de ensino médio integral, abordando

a Educação de Jovens e Adultos, também se diferenciando do público alvo, nesse caso, destinado a jovens e adultos. A autora percebe a necessidade de um alinhamento mais específico entre as oficinas oferecidas e a estrutura do EJA, mostrando como a política educacional precisa ser mais inclusiva e democrática. Além disso, aborda questões inerentes às realidades dos sujeitos envolvidos no processo educacional, como por exemplo, as dificuldades financeiras e de logística que estes enfrentam para a manutenção das escolas. O trabalho de Lemes (2012) nos leva a análise de situações relativas à sociedade, como a alta taxa de desemprego, abordado pela análise censitária realizada na pesquisa. A autora segue o foco que esses aspectos são de fundamental importância para que se possamos entender sobre o sucesso ou insucesso de políticas educacionais voltadas aos adultos como no caso do EJA.

Ferreira Júnior (2017) discute a “Organização didática da educação física no ensino médio integrado: a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará”, apesar de apresentar em seu texto uma proposta de abordagem dos itinerários formativos, escapa da nossa temática por abordar o cenário do ensino técnico profissionalizante. E ainda, por se distanciar do que se pretende analisar enquanto ensino médio regular integral. Contudo, o autor reforça a compreensão de retrocesso na aprendizagem causado pela integração curricular, pela carga horária restrita a conteúdos básicos e pela inegável omissão de definição, por parte do texto oficial, para a realização dos itinerários formativos (FERREIRA JÚNIOR, 2017).

Costa (2014) analisa em seu texto de doutorado, “Educação Profissional Técnica de Nível Médio em Música - formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP- Escola de Música de Brasília”, os itinerários formativos no contexto do ensino técnico, destinado à formação de músicos e indica as condições de empregabilidade e de articulação da escola e dos docentes para a oferta dos itinerários formativos em consequência do mercado de trabalho. A autora destaca que:

O mercado mais presente, relacionado a dar aulas instrumentais, não é contemplado nas previsões curriculares em nível médio, sendo mantida a cultura reprodutivista de ensino instrumental. Nesta moldura, hipotetiza-se que quadros de evasão aliem tais características à dissociação entre teoria e prática ainda presente nos itinerários formativos apontando para questões que refletem a existência de itinerários formativos com distintas motivações e articulações, ainda deslocadas do ensino desejado (COSTA, 2014, p. 313).

Em seu texto intitulado “Reforma do ensino médio no governo Michel Temer (2016-2018)”, Silva (2019) apresenta o percurso de mudanças desencadeadas a partir do novo ensino médio, previsto na Lei 13.415/2017. Acerca dos itinerários formativos, a autora pouco refere,

colocando em cena a escassez de orientação para a realização destes, bem como para a ampliação da carga horária indicada para compor o ensino médio integral em oferta regular como sendo ponto de atenção exigindo-se qualidade no uso desse tempo.

Silva (2019) destina um tópico do seu texto a respeito do ensino médio integral regular e aponta que “[...] não há no texto da lei apresentação da compreensão do que seja a educação integral ou mesmo qualquer referência de atividades para serem desenvolvidas no contraturno escolar” (SILVA, 2019, p. 98). A autora indica pontos de atenção quanto à extensão de oferta de ensino e os cuidados necessários a serem tomados, no intuito de se evitar uma ampliação de carga horária somente e não a esperada qualificação do ensino. Reporta ainda, a omissão da lei frente à educação de jovens e adultos e o ensino noturno regular, e as lacunas provocadas pela implementação desta lei para a população de estudantes diante das exclusões das políticas educacionais (SILVA, 2019, p. 98-100).

Uma das conclusões mais importantes no trabalho de Silva (2019) se configura na reforma apresentada pelo referido governo tem uma forte influência dos ditames dos organismos internacionais linkados com as demandas do empresariado brasileiro e de grupos conservadores que se encontravam no poder à época do presidente Michel Temer. A autora destaca que é corriqueiro acontecer as reformas e as políticas educacionais justamente pautadas com a visão daqueles que se encontram em domínio político naquele momento. O que para a autora não é o ideal, haja visto que a educação não deva servir aos interesses de pessoas que não estão vivendo o processo educacional ativamente e sim aos interesses das pessoas e de suas realidades.

Gomes (2019) em seu trabalho, “Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência”, aponta para a fragilidade causada pela reforma do ensino médio, indicando o cuidado com o esvaziamento curricular e a possibilidade de escolha dos estudantes pelos itinerários formativos, “fragmentados” na sua visão, tanto quanto o projeto de vida dos próprios estudantes. Outra questão importante levantada por Gomes (2019) diz respeito à atenção ao fato de que ao se fazer uma análise dos documentos normativos, nos discursos dos sujeitos que fazem a política educacional e suas ações, esses empenham-se em estratégias oficiais de limitação financeira das instituições de ensino, depreciação dos sujeitos da comunidade escolar/acadêmica e descrédito ao conhecimento científico. Mais uma vez, percebe-se o quão preocupante é essa postura, haja visto que aqueles que deveriam defender a educação de modo a criar sujeitos críticos, fazem exatamente o contrário.

Outro apontamento de Gomes (2019) merece destaque no contexto de discussão desta pesquisa:

Considero esse anti-intelectualismo mais um componente da engenhosa articulação de interesses políticos e econômicos, a que algumas ações locais, regionais e nacionais atendem, com forte influência das corporações privadas internacionais, ainda que materializadas de forma fragmentada nas políticas públicas educacionais brasileiras. Tal posicionamento reforça, portanto, as relações profundamente desiguais de poder entre os povos e a posição de hegemonia política, econômica e cultural de outros países, a exemplo dos EUA, sobre o Brasil (GOMES, 2019, p. 264).

No texto de Henrique (2018), “O PROEJA e a reforma do ensino médio (Lei nº 13.415/2017)” percebemos como o autor sinaliza os efeitos da reforma da política educacional para as demais modalidades de ensino médio, para além da oferta regular. O autor pontua os impactos às demais modalidades, principalmente ao público que não se adequa, por diferentes razões, ao ensino integral. Segundo Henrique (2018, p. 299) “[...] a forma integrada do ensino médio está agonizante com a instituição do Médio Tec, a fragmentação está presente com a determinação dos itinerários formativos e, em consequência, a perspectiva da formação humana integral está ameaçada”. Desse modo, sugere-se a reflexão acerca da implementação do novo ensino médio e a direção de seus objetivos. O autor encerra seu texto indicando retrocessos no cenário educacional causados pela realização do novo modelo de ensino médio e seus itinerários formativos. O mesmo chamou a atenção para um ponto importante, no tocante de que “[...] embora não se refira à modalidade EJA em seu teor, a reforma do Ensino médio promulgada pelo Governo Federal é mais um passo para a descontinuidade ou atrofia do Proeja” (HENRIQUE, 2018, p. 289).

Os textos a seguir serão tratados na continuidade do nosso trabalho, acerca dos itinerários formativos, precisamente, dada sua proximidade com o tema em estudo. São eles: “Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração” de Moura (2007), “A Reforma do Ensino Médio: Desafios da Educação Profissional” de Ferretti (2018), “A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres” de Araújo (2018), “Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vidas juvenis” de Lopes (2019).

Durante as leituras percebemos que são raras as menções aos itinerários formativos e educação regular integral, sendo os textos, em sua maioria, voltados à educação técnica e profissional. Neste sentido, buscamos em documentos normativos da educação básica, ou seja,

o texto da Lei nº 9.394, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação disponibilizados pelo portal do Ministério da Educação para melhor nos situarmos com o tema em estudo.

Segundo a BNCC, o aluno deve ser trabalhado em sua totalidade, envolvendo a pluralidade do seu contexto e espera-se com isso, promover um desenvolvimento integral, contínuo e fluente, podendo ser identificado nos processos avaliativos processuais e formativos. Buscando o cumprimento dessa proposta, o ensino médio passa a ter como proposição na nova organização curricular, a oferta dos itinerários formativos, que segundo o MEC pretende atender às necessidades e às expectativas dos jovens, fortalecendo o protagonismo juvenil na medida em que possibilita aos estudantes escolher o itinerário formativo no qual desejam aprofundar seus conhecimentos. O trabalho com itinerários formativos pretende fortalecer a aprendizagem, incluindo também os direcionamentos para a formação técnica e profissional. Ainda segundo o site do MEC:

Os itinerários formativos são 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 (BRASIL, 2017, p. 18).

Partindo da proposta de formação integral dos estudantes, por meio de um trabalho que contempla e oferta uma diversidade pretendida e escolhida pelo próprio aluno, se almeja produzir um cenário escolar que forme sujeitos com autonomia e diversidade profissional e técnica. O que se torna uma questão ecoante é como se oferta nas condições atuais das escolas, sobretudo nas públicas esse arcabouço formativo de maneira real e satisfatória. Outra questão também exigente de reflexão é o atendimento da escolha dos itinerários feita pelo jovem (LOPES, 2019).

Como se trabalha no contexto de coletividade da escola a articulação para a realização das atividades com os itinerários formativos, uma vez que devem ser escolhidos pelos próprios estudantes, no entanto, existe uma logística a ser efetivada para contemplar tal oferta. Ao abordar o tema em questão Lopes (2019) menciona que:

A Resolução CNE/CEB nº 3/2018 [...] que atualiza as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio, os itinerários formativos devem ser orientados pelo

perfil de saída almejado para o estudante com base nos Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos, e deve ser estabelecido pela instituição ou rede de ensino, considerando os interesses dos estudantes, suas perspectivas de continuidade de estudos no nível pós-secundário e de inserção no mundo do trabalho (p. 8), num arranjo que tanto aponta para a pluralidade de interesses dos alunos quanto para o controle desses interesses pela inserção no mundo do trabalho (LOPES, 2019, p. 68).

A autora aponta reflexões sobre a função de tal proposta educacional, traduzida através do trabalho como a elaboração de um projeto de vida do jovem criado no espaço escolar, no qual incidem perspectivas políticas, econômicas, sociais e tantas outras que se manifestam nesse cenário. Destaca a questão da viabilidade contextual da produção de um projeto de vida e a quem ele deve/deverá atender, uma vez que é produzido no contexto escolar onde são exercidas diversas forças influentes e simultâneas. São ofertas, o espaço e a proposta, contudo, persiste a insegurança quanto à eficácia e/ou apropriação do sujeito nesse projeto de sua vida.

A autora se refere a produção da oferta e suas reais condições, uma vez que não são claros os percursos a serem seguidos, deixando várias lacunas na condução e realização do novo currículo e suas especificidades, com isso, reitera que:

Os itinerários formativos são incorporados pela resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro 2012 [...], que define diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio, porém sem predefinição de quais são os possíveis itinerários a serem construídos. É proposto que a organização curricular desse nível de ensino ofereça tempos e espaços próprios para estudos e atividades que permitam itinerários formativos opcionais diversificados, a fim de melhor responder à heterogeneidade e pluralidade de condições, múltiplos interesses e aspirações dos estudantes, com suas especificidades etárias, sociais e culturais, bem como sua fase de desenvolvimento (LOPES, 2019, p. 66).

Toda essa estruturação coloca em evidência a participação (ou não) dos professores na construção das políticas educacionais. Endossando esse pensamento, Moura (2007) em seu texto denominado “Educação básica e educação profissional e tecnológica: Dualidade histórica e perspectivas de integração”, apresenta um percurso histórico da educação profissional brasileira a nível de ensino médio que esclarece importantes pontos de demarcação da educação a serviço do cumprimento de interesses em nome da sociedade, contudo, notadamente voltado ao atendimento e manutenção de classes de poder sobre o conhecimento e o trabalho de modo geral.

Neste sentido, Moura (2007) destaca que:

A educação profissional no Brasil tem, portanto, a sua origem dentro de uma perspectiva assistencialista com o objetivo de amparar os órfãos e os demais desvalidos da sorte, ou seja, de atender àqueles que não tinham condições

sociais satisfatórias, para que não continuassem a praticar ações que estavam na contraordem dos bons costumes (MOURA, 2007, p. 3).

O autor propõe o pensamento sobre certa herança que a educação brasileira vem carregando, com o objetivo de manter a dominação pela elite, predominantemente econômica do processo de escolarização da sociedade. Desse modo, perpetua-se o modelo de formação de mão de obra rápida e barata, mantém-se reservado o direito à formação em nível superior àqueles que, fartamente, tiveram acesso ao ensino básico de qualidade e que comprovadamente não são compostos pelas classes populares, visto que apesar de estarmos há séculos buscando a oferta de educação qualificada para todos, as manobras políticas, a serviço da economia tem conseguido guiar os processos educacionais em seu favor.

Reiteramos que ao longo da história as normativas direcionadas à educação vêm lidando com as lutas por interesses, resultando em documentos que em suas versões finais suprimem as reais e adequadas necessidades, podendo ser identificado tal interesse a partir da análise do percurso histórico em seus currículos e demais documentos reguladores. Para Ball (2014, p. 850) “[...] há numerosos casos de reflexões mais ou menos aprofundadas acerca das interconexões globais que impactam a Educação, sobre como os Estados nacionais vêm sendo desafiados diante de uma agenda político-econômica “mundializante” e em relação ao avanço do neoliberalismo em nosso cotidiano por meio de práticas de consumo”.

Ferretti (2018) ao apresentar uma extensa análise acerca da Lei 13.415 de 2017, que trata da reforma do ensino médio aponta as fragilidades no corpo do texto legal, que por sua vez refletem num enfraquecimento de sua efetivação, uma vez que permite interpretações equivocadas por falta de clareza e objetividade quanto a definição da organização do ensino integral, seja técnico profissionalizante ou não, atribuindo de certa maneira, às falhas na realização da política ao que se encontra escrito ao passo que desvaloriza as questões ligadas a interpretação e recontextualização da política educacional (FERRETTI, 2018, p. 262).

Surge a menção dos itinerários formativos, em meio as múltiplas interpretações, mantendo-se uma indefinição de como devem ser organizados, estruturados e efetivados na prática escolar e ainda se configurando, como se refere Ferretti (2018), diante das várias possibilidades de entendimentos da lei, seguida por diferentes interpretações a respeito do que se pretende. Diante disso, faz-se necessário prestar atenção, minuciosamente, aos pontos do texto total, contudo, em casos de análise como este, devemos considerar a relevância dos processos de recontextualização da política. O autor ressalta ainda, que a lei deixa pontos importantes delegados aos estados e aos conselhos de educação, algumas definições de como

implementar os itinerários formativos, correlacionado a BNCC, contudo sem sinalizar direcionamentos (FERRETTI, 2018, p. 264).

Nesse ponto, percebe-se ainda uma redefinição do ensino inclinado à oferta do ensino técnico profissionalizante, com claro aligeiramento da formação, podendo esta ocorrer em dois anos em consonância com os itinerários formativos. Surge fortemente a abertura para que se inclua o setor privado na realização das políticas públicas educacionais, seja como responsável pela formação, seja como parceiro do estado. Nota-se uma lógica de valorização da educação ofertada por instituições privadas, o que exime o estado de obrigações legais para alocação de recursos e manutenção de políticas públicas educacionais de responsabilidade e qualidade sobre a prerrogativa da participação de tais instituições. Cria-se com isso, uma proposição que enfraquece cada vez mais a oferta do ensino público de qualidade, com a ilusória construção de que as instituições privadas podem melhor ofertar a formação.

Contudo, se segue com a proposição de que a reorganização do ensino médio trouxe melhorias consideráveis para o estudante e sociedade de modo geral. De acordo com Araújo (2018) ao problematizar:

As pretensas finalidades da Reforma de busca da melhoria da qualidade da educação por meio da flexibilização curricular e da ampliação das escolas com jornada de tempo integral, defendemos que sua real finalidade é flexibilizar alguns conceitos importantes da educação nacional, conquistas das lutas dos estudantes e dos trabalhadores em educação, tais como a educação básica, a educação pública e gratuita e a profissionalização docente. Focamos no conteúdo dessa Reforma e argumentamos que é possível identificar alguns impactos sobre a educação básica, tais como o aprofundamento de processos de exclusão dos jovens em situação de maior vulnerabilidade, o aprofundamento das desigualdades sociais, a maior desqualificação da educação básica, principalmente para os mais pobres, e a desvalorização dos profissionais da educação (ARAÚJO, 2018, p. 220).

Nessa perspectiva, se desconstrói instantaneamente a visualização dos supostos benefícios enunciados pela reforma do ensino médio, especialmente, no que se refere ao ensino técnico profissionalizante e integral. Ao passo que, sutilmente, são sinalizados os riscos de manutenção de processos de exclusão no cenário educacional, perpetuação de mecanismos de dominação de classes de estudantes por meio da redução de estímulos ao ingresso no ensino superior calcado no rápido ingresso no mundo do trabalho, maquiados pela pretensa e rápida obtenção de renda e profissionalização mais acessível, notadamente, destinados aos estudantes de classes populares.

A visão de Ball (2014) é de que um paradigma gerencialista tem avançado em nossas sociedades e se incrustado no pensamento educacional de tal modo que parece ser a salvação

da qualidade de ensino oferecido nas escolas públicas. Ball (2014) chama atenção sobre a questão do neoliberalismo, que vai muito além de uma doutrina política e que acabou criando uma disputa entre diversos membros da sociedade civil, empresários, e grupos oportunistas que, viram nessa liberalidade de pensamento, a oportunidade de venda de pacotes de educação prontos para servirem aos interesses das classes empresariais e dos grupos políticos que estão em vigência atualmente.

Na realidade constatamos que a reforma do ensino médio, segundo o (BRASIL, 2017), se deu em condições estrategicamente favoráveis a interesses outros que não educacionais, ou educacionais, a serviço de outros setores, denotando tamanha inconsistência e produzindo percalços no interior das escolas, afetando a vida dos estudantes, professores e comunidade escolar (BALL, 2014).

A proposta de trabalho com os itinerários formativos comprova tal insolidiez. Agrega-se uma série de atribuições à formação por meio desse trabalho, quando na prática se deixam várias lacunas na definição e ofertas destes, sob a prerrogativa de definição no próprio cenário escolar. Desse modo, se constrói o que entendemos por reconfiguração das políticas no contexto da realidade, porém, não investigado com a necessária propriedade. Nesse sentido, Araújo (2018) afirma que:

Essa Lei e sua pretensa política de educação de tempo integral, tal como na história grega do cavalo de Tróia, apresenta-se como uma proposta de educação em tempo integral, mas traz em seu âmago a fragmentação da formação dos jovens em cinco diferentes itinerários formativos, a redução da educação básica e diminuição das metas do PNE – Plano Nacional de Educação quanto ao atendimento das escolas de tempo integral (ARAÚJO, 2018, p. 222).

A referência do autor rebate os possíveis benefícios apontados pela legislação em pauta e indica muitos danos ao ensino médio, chegando a referir-se a uma promessa de melhorias como sendo uma farsa. Cita a desvalorização dos professores mediante a sinalização somente das disciplinas de língua portuguesa e matemática, como essenciais, podendo ser as demais, trabalhadas de maneira diluída em diversas outras situações não obrigatórias, sendo constituído um currículo mínimo, impotente às demandas estudantis, educacionais e sociais (ARAÚJO, 2018).

O referido autor segue enfocando que o maior prejuízo ocorre no tocante à compreensão veiculada de escolha do estudante na elaboração dos itinerários formativos, quando na prática, além de indefinição, são escolhidos e implementados mediante os sistemas de ensino que por sua vez, consideram em grande parte, a viabilidade logística em detrimento de muitas outras

razões de existirem. Percebem-se lacunas e contradições entre as normativas anteriores diante do proposto pela reforma. Destina-se aos itinerários formativos, o espaço de complementação julgada suficiente à formação estudantil. Para tanto:

São criados cinco diferentes Itinerários Formativos, com ênfase nas áreas de linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, ciências da natureza e suas tecnologias, ciências humanas e sociais aplicadas e formação técnica e profissional, organizadas de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino e sendo o “itinerário formativo integrado” apenas uma possibilidade (ARAÚJO, 2018, p. 223).

Com isso, afeta-se também a carga horária, deixando por conta de uma flexibilidade comprometedora, arriscando a qualidade da educação e da formação almejada. A escola de tempo integral não profissionalizante abastece a educação com as mesmas fragilidades e torna o ensino médio mantenedor de condições ambigualmente dirigidas, em sentido contrário à qualidade da educação.

Ao longo da produção dessa etapa identificamos o quanto ainda precisamos produzir análises sobre a realidade educacional brasileira, tratando no cerne da educação, ou seja, no chão da escola, as reais questões que pertencem a prática educacional. E mais, é preciso fazer ressoar tais análises a nível de construção documental oficial, de modo a atingir as configurações destinadas à regulamentação da educação e que seus resultados sejam coerentes com sujeitos e cenários.

2.3 Considerações acerca da literatura abordada

O ensino médio, seja de oferta regular integral ou técnico profissionalizante, historicamente, tem sido atravessado por interesses múltiplos que assolam a qualidade no tocante aos propósitos educacionais, ficando a oferta de ensino, prioritariamente o ensino público, precarizado em diversos aspectos como organização curricular, grade horária, formação técnica e profissional.

Comumente a todas as obras aqui descritas e analisadas identificamos a menção dos aspectos históricos, econômicos e políticos que influenciam nas tomadas de decisões por parte do governo, incidindo na qualidade da educação e, conseqüentemente, na condução do próprio projeto de vida dos estudantes, conforme vemos nas orientações dos documentos normativos constituídos ao longo de tantas transformações. Claramente, percebemos os vieses que atravessam a deliberação de políticas educacionais, gerando direcionamentos e definições dos modelos de funcionamento firmados em documentos legais.

Na busca realizada no estado da arte foi possível identificar, enquanto produções acadêmicas que relatam a realidade até então investigada, os passos de construção do ensino médio vêm trilhando veredas ou atravessado sinalizações de múltiplas origens (interesses), distantes da vontade/necessidade real de protagonização do jovem estudante brasileiro.

Outro ponto de grande relevância citado nas obras, se refere aos itinerários formativos e sua funcionalidade dentro da nova organização curricular, sua logística de implementação e seus reais objetivos. Questão marcada por uma fragilidade textual no tocante às definições no texto da BNCC, ficando a cargo da definição da escola a sua efetivação. Diante disso, torna-se uma questão frágil a forma de definição proposta pelo documento norteador.

Desse modo, ganha fomento à pesquisa aqui pretendida acerca da realização da política educacional, precisamente da contextualização dos itinerários formativos na escola de tempo integral regular, dada a escassez de informações sobre o tema nas obras analisadas. Aumenta a importância da nossa busca, uma vez que o material encontrado não dispõe do que almejamos descobrir e analisar enquanto efetivação da política educacional.

Finalmente, a respeito do ensino médio e sua nova configuração fica a reflexão sobre como está sendo feita a oferta de formação do sujeito (adolescente/jovem) e quais os rumos desse processo historicamente atravessado por interesses e ideologias de grupos políticos, econômicos e sociais das classes dominantes do mercado de trabalho. Como visto nas análises do estudo da arte desta pesquisa este cenário encontra-se fortemente representado pelas ideologias do governo atual. Questões sobre o destino dos estudantes submetidos à política educacional vigente nos fazem refletir sobre quais os aspectos que estão ligados direta ou indiretamente na construção e efetivação dos currículos escolares.

3 ABORDAGEM DO CICLO DE POLÍTICAS (ACP) E DA TEORIA DA ATUAÇÃO (TA)

Antes de passar ao entendimento da teoria de atuação é importante analisar um pouco de sua contextualização, e de como ela surgiu. Essa teoria é de autoria do estudioso em educação e sociólogo Stephen Ball. O escopo de suas pesquisas se baseia em temas como hibridismo, interpretações contextuais, performatividade e privatização do ensino (*Edubisners*). Estes temas norteiam o entendimento de educadores e pesquisadores da área, sobre políticas educacionais e curriculares em várias partes do mundo. Além disso, temáticas como a construção do conhecimento crítico podem ser explicadas pela teoria de Ball trazendo à luz temas, como justiça social e construção de sujeitos conscientes de sua participação na construção de seus saberes. Conforme Santos (2016) as políticas que pontuem os temas igualdade social e criticidade dos sujeitos apoiam uma educação inclusiva e mais voltada às necessidades dos indivíduos.

De acordo com Rosa (2019) essa teoria leva em consideração as percepções dos sujeitos de modo a avaliar seus limites e possibilidades, observando o ambiente e as circunstâncias nas quais encontram-se inseridos. Essas circunstâncias seriam da ordem política, cultural, econômica e para Ball (2016) não podem ser ignoradas. Rosa (2019, p. 181), por sua vez, segue afirmando que “[...] as políticas educacionais não são meramente implementadas, mas colocadas em prática, interpretadas, traduzidas e materializadas de diferentes maneiras, mediadas pelos sujeitos nos diferentes contextos que atuam”.

Lopes (2014), sobre esse aspecto, infere que a teoria de Ball é uma possibilidade de crítica à divisão entre prática e política. Ora se o indivíduo não é capaz de vislumbrar a utilidade prática de uma metodologia empregada na produção do seu conhecimento, essa dicotomização entre a política adotada em sala de aula e a sua prática fará com que não haja adesão às práxis e metodologias. Para Lopes (2014) esse rompimento na dicotomia produção/implementação traz simplicidade de compreensão ao indivíduo. Dessa forma, o campo educacional ganha com isso, pois nem haverá a resistência frontal às práticas e nem o extremo oposto, marcado pela aceitação submissa da informação que é repassada.

Por que tal entendimento é significativo? A realidade dos estudantes é muitas vezes ignorada pelas políticas adotadas nas escolas. Santos (2016) alerta que o ambiente escolar não pode apenas receber passivamente as políticas que muitas vezes são elaboradas em realidades totalmente distantes da sua existência, tampouco o educador poderá ser apenas um receptáculo dessas políticas, como um ser passivo e implementador destes preceitos. Do contrário, essas

políticas devem ser flexíveis ao ponto de permitir uma interpretação mais ampla e uma recriação que permita aos professores aproximarem-se mais dos seus alunos, o que na linguagem popular assemelha-se à metáfora “falar a língua do aluno”. Esse processo de reinvenção, muitas vezes, é o que dará significado ao aprendizado, pois fará sentido para os sujeitos envolvidos no processo.

Para embasar nossa investigação utilizamos como referencial teórico a Abordagem do Ciclo de Políticas (ACP), conforme apontado por Mainardes (2006.b) foi proposto por Stephen Ball e Richard Bowe (1992). Com base nesse referencial, entendemos que a política permanece em constante circulação entre contextos e que estes se mostram entremeados por práticas e discursos que podem intervir, negociar e modificar a política através dos fazeres e saberes na prática.

O referencial de análise utilizado, baseado na ACP, se apresenta como uma orientação pós-estruturalista e pluralista crítica para pesquisas em políticas educacionais. Conforme propõe Mainardes (2006b):

Esta abordagem destaca a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza 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. (...)Este referencial teórico-analítico não é estático, mas dinâmico e flexível (MAINARDES, 2006b, p. 49).

Considerando a importância da pesquisa sobre políticas os referidos autores apontam que: “[...] os pesquisadores, de modo geral, desenvolvem pesquisas com o objetivo de compreender uma determinada política ou um conjunto de políticas e, ao fazerem isso, oferecem ideias e elementos que poderiam ser úteis na formulação ou reorientação de políticas” (BALL, MAINARDES, 2011, p. 151).

Os autores referenciam que uma análise de políticas educacionais deve voltar-se a compreensão de um conjunto de “focos de poder e influência” exercidos por todos que fazem a política, logo compreendendo que se constitui um jogo de poderes múltiplos resultam em ações diversas, mediante a prevalência dinâmica destas forças. Considerando que análises dessa natureza ainda são incomuns em nossa realidade, por se tratar de algo novo e carente de referencial teórico metodológico próprio, buscamos na literatura internacional orientações para fazer esse percurso (BALL, MAINARDES, 2011, p. 160).

Outra questão a ser analisada é com relação ao tema que se refere ao sustentar o reconhecimento da importância da escola e de que forma ela está inserida na comunidade. Ball (2016) enfoca que essa posição na comunidade e a forma como as políticas são (re)elaboradas

influenciam fortemente nos rumos e dinâmicas de cada ação, sendo inclusive responsáveis pelo sucesso ou não de suas implementações. Como já refletido no início deste capítulo, a política não deve ser engessada e sua análise deverá passar por todos os atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, professores, gestores, coordenadores pedagógicos, dirigentes e técnicos e mesmo membros das secretarias de educação (PAVEZI, 2018).

Santos (2016) desenvolveu uma pesquisa com o intuito de analisar a prática de ações docentes tendo como plano de fundo os preceitos de igualdade e de justiça social. O autor destaca que o protagonismo do estudante a devida importância ao contexto da escola/sociedade foi capaz de atrair mais alunos e trazer resultados mais satisfatórios em indicadores como desempenho no ENEM, redução da evasão, reconhecimento por parte da sociedade. Trabalhos dessa natureza trazem reflexões sobre como desenvolver uma educação de qualidade que perpassa o desafio de apenas implementar uma política, mas de desenhá-la de acordo com as necessidades do ambiente escolar e dos indivíduos ali envolvidos.

O ciclo de políticas aponta a análise de políticas educacionais a partir da perspectiva de como são formuladas, incorporadas e compreendidas em/por diferentes realidades e sujeitos, em contínuas relações como uma variedade de contextos. Conforme Mainardes (2006b, p. 50) o ciclo de políticas é compreendido como “[...] um ciclo contínuo constituído por contextos principais: o contexto da influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática”. Esses contextos se relacionam de modo não linear apresentando-se em cenários que configuram a existência/realização da educação, envolvendo disputas, embates, interesses e exercício de forças dos sujeitos/agentes do processo que constituem as políticas (MAINARDES, 2006b, p. 50).

Segundo esse referencial, as políticas devem ser estudadas por meio de análise que considere a participação ativa dos sujeitos que a realizam na prática. Compreende-se, segundo Mainardes (2006^a, p. 5, grifo nosso) os “[...] professores e demais profissionais da educação”, **incluindo os alunos** exercem um papel ativo na interpretação e reinterpretação das políticas educacionais”, reconfigurando-as a partir de suas ações objetivas e subjetivas de implementação na prática.

Encontramos na proposta da ACP os fundamentos que nos permitem contemplar a investigação e análise aqui pretendida. Contamos também com as contribuições de pesquisadores nacionais, como Jefferson Mainardes (2006a, 2006b, 2009, 2011) com vasta apropriação desta abordagem e ainda discussões valiosas das autoras Elizabeth Macedo e Alice

Casimiro Lopes (2011), acerca de políticas educacionais e toda sua construção no cenário nacional.

Compreendemos, em concordância com os autores, ao olhar para as políticas contribui para sua transformação a partir do contato com a análise produzida pela lente da pesquisa e dos pesquisadores. No entanto, reforçamos o caráter mutável da política, da sua idealização à prática, indicando que sua análise precisa também ser dinâmica, e considerando todos os aspectos e sujeitos que, em movimento, a constituem. Movimentos esses entrelaçados por interpretações, realizações, adaptações e resistências.

Enfatizamos que o nosso olhar está direcionado para o como, ou seja, o processo de produção da política educacional, não nos cabendo qualquer análise de seus resultados, pois nos interessa, prioritariamente, compreender o percurso em que ela se faz. Para Ball, e Mainardes (2011), às novas abordagens e metodologias, formuladas em diversos países “[...] destacam a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético” (BALL, MAINARDES, 2011, p. 153-154).

Destacamos algumas posições da Abordagem do Ciclo de Políticas que dão conformidade/legitimidade a nossa investigação. Conforme Mainardes (2006b),

A princípio, Ball e Bowe (1992) tentaram caracterizar o processo político, introduzindo a noção de um ciclo contínuo constituído por três facetas ou arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso. A primeira faceta, a “política proposta”, referia-se à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” constituía-se pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referia-se aos discursos e às práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (MAINARDES, 2006b, p. 49).

De acordo com Mainardes (2006b) a abordagem do Ciclo de Políticas passa por reformulações feitas por Ball e Bowe (1992), os quais transformam e ampliam suas proposições a fim de considerar o fluxo de movimentos e de sujeitos que fazem a política. Ainda segundo o referido autor, há um redirecionamento indicando que:

O foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e

conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre o discurso e nessas arenas (MAINARDES, 2006b, p. 50).

Conforme Ball e Bowe (1992) temos um ciclo de políticas contínuo e constituído por três contextos: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. O contexto de influência é entendido como ponto onde as políticas públicas são inseridas e iniciadas, na qual os discursos políticos são construídos. Nesse contexto ocorre a influência de forças exercidas a partir de ideologias internas e externas à educação, mas que dela/nela buscam desenvolver caminhos para alcançar objetivos, por vezes, não educacionais. Instituições públicas e privadas, governamentais ou não, locais ou internacionais, educacionais, econômicas e políticas exercem influências para produzirem ideologicamente as políticas educacionais.

É nesse contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo. É também nesse contexto que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. 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 pelos meios de comunicação social (MAINARDES, 2006b, p. 51).

Neste panorama, o segundo contexto é o da produção de texto. Nele vemos que:

Os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. Os textos políticos, portanto, representam a política. Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso. A política não é feita e finalizada no momento legislativo e os textos precisam ser lidos com relação ao tempo e ao local específico de sua produção. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (MAINARDES, 2006b, p. 52).

É nesse contexto em que são estruturados os textos oficiais que objetivam nortear a realização das políticas na prática. Os textos resultantes de processos de embates de influências e interesses de sujeitos que atuam na formação da política e da educação. Por vezes, interesses que se desencontram, promovendo o que apontamos por recontextualização, no sentido de uma transformação do que está proposto nos textos. Uma materialização da política que ganha formas diversas e distintas conforme os ambientes e indivíduos que nela estão. Contudo, existem fatores que extrapolam a intervenção textual, surgindo limitações e possibilidades na

prática. Neste sentido, surge então, o contexto seguinte, o qual se desfia a tessitura das ações que constituem na prática, a política educacional. Nesse terceiro contexto, o da prática prevalece aspectos:

Onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, 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, 2006b, p. 53, grifos do autor).

Reiteramos à luz dos estudos de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 192) ao abordarem como as escolas fazem políticas, que “[...] a teoria é indispensável para a compreensão do trabalho com políticas e efeitos da política”. Assim sendo, analisamos textos da política a fim de construirmos uma compreensão da pretensa política, disposta como intenção de efetivação para podermos também compreender seus efeitos na prática pensando sobre o que acontece nos entrelaçamentos das ideias, conceitos e atuação em interação, por sujeitos e contextos.

A interação entre os elementos e os sujeitos das políticas é produzida por meio da criação feita pelos sujeitos professores em sua construção didático pedagógica, a partir da sua produção docente; pelos alunos ao serem o público desse fazer, ao receberem o pretense ensino e construir suas aprendizagens; pelos gestores ao conduzirem os processos pedagógicos e administrativos, gerindo e produzindo a logística da escola. Todos esses fazeres se inter cruzam numa interação, constituindo o que entendemos como arenas, uma vez que se traduz no cenário do qual o jogo de múltiplas forças acontece, dando forma à reconfiguração da política, considerada pelos autores como “[...] um processo de recontextualização que produz algum grau de heterogeneidade na prática” (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016, p. 198).

Tal processo de recontextualização constitui-se num espaço de tensões, criadas na implementação de políticas entre os sujeitos e suas interpretações unidas as possibilidades de negociação, recriação e execução da política, como também da conciliação entre as várias políticas que se inter cruzam, concomitantemente, em uma mesma escola, gerando concorrências, divisão de interesses, atratividade, aceitação e repulsa. Nesse movimento são emitidas forças de naturezas múltiplas, uma pluralidade oriunda da percepção e da interpretação de cada sujeito envolvido no processo de materialização da política (BALL, MAGUIRE E BRAUN, 2016).

Portanto, vale frisar a reflexão crítica de Santos (2016) que diz:

[...] entendemos que as políticas educacionais não são, de forma estanque, oriundas dos governos e da estrutura estatal; pelo contrário, partem de vários contextos. Assim, ficamos distantes das análises acêntricas do estado que veem a política educacional como direcionada pelo Estado e implementada na escola, deixando quase nenhuma perspectiva de reelaboração pelos sujeitos, a não ser resistir ou implementar o projeto imposto (SANTOS, 2016, p. 273).

A nossa visão neste estudo também caminha na direção deste pensamento. Questionamos como seria possível dar autonomia e criticidade aos sujeitos se os próprios responsáveis pelo desenho da educação, recebida por estes não são capazes de analisar o panorama das políticas e adaptá-las às necessidades e realidade da sala de aula na qual atuarão.

4 RECONTEXUALIZAÇÃO DA POLÍTICA NO COTIDIANO DA ESCOLA: ATUAÇÃO DOS SUJEITOS.

Neste capítulo apresentamos o caminho da investigação *no lócus* da pesquisa, em suas partes e particularidades. Para Minayo, Deslandes, Cruz Neto e Gomes (1994, p.17) a pesquisa é considerada uma “[...] atividade básica da Ciência na sua indagação e construção da realidade” e por mais abstrata que possa parecer, ela nutre as atividades de ensino e suas necessárias atualizações frente à realidade do mundo. “[...] Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula o pensamento e a ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática” (MINAYO, DESLANDES, CRUZ NETO, GOMES, 1994, p. 17).

Assim sendo, a construção do conhecimento é uma forma teórico-prática de compreensão do mundo dos homens e das coisas. “[...] Trata-se de um instrumento para o entendimento das relações dos sujeitos entre si e deles com o ambiente em que vivem, em variadas, múltiplas e detalhadas dimensões” (TOZONI-REIS, 2018, p. 4).

Considerando a afirmação de Minayo (2009, p. 14) que “[...] a metodologia é o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade”, construindo assim, o percurso a ser seguido pelos pesquisadores em seu fazer, optamos pelo percurso metodológico constituído a partir dos seguintes passos: revisão de literatura, análise documental, realização de entrevistas com grupos de discussão compostos pelos sujeitos da escola pesquisada, finalmente, a análise dos dados coletados ancorando-os provisoriamente, no referencial teórico indicado (MINAYO, 2009, p. 14).

4.1 Dos procedimentos, do lócus e dos sujeitos da pesquisa

Como ancoragem para essa investigação adotamos a pesquisa qualitativa, do tipo exploratória e explicativa, por proporcionar uma maior aproximação com a realidade e com os sujeitos que a compõem. Segundo Minayo (2009, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se ocupa, nas Ciências Sociais, com um nível de realidade que não pode ou não deveria ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes.

Gil (2002) destaca que é possível classificar as pesquisas com base em seus objetivos gerais em três grandes grupos: exploratórias, descritivas e explicativas. As pesquisas exploratórias “[...] têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com

vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses, **visando** o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” **sendo de planejamento** “[...] bastante flexível, de modo que possibilite a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado” (GIL, 2002, p. 41, grifo nosso),

As pesquisas explicativas, por sua vez, são consideradas pelo autor como do tipo mais complexo e delicado, visto que têm como preocupação central “[...] identificar os fatores que determinam ou que contribuem para a ocorrência dos fenômenos. Esse é o tipo de pesquisa que mais aprofunda o conhecimento da realidade, porque explica a razão, o porquê das coisas” (GIL, 2002, p. 42).

Nessa perspectiva, no intuito de compreender aspectos da realidade educacional e como se dão os processos de recontextualização das políticas voltadas à educação, especialmente, como se constituem na prática os itinerários formativos, se faz pertinente a escolha desse tipo de pesquisa visando desenvolver uma análise por meio da aproximação do campo de estudo, por entendermos a sua adequação à investigação que se pretende realizar.

Destacamos conforme Sampieri, Collado e Lúcio (2006, p. 10)

Em termos gerais estudos qualitativos envolvem a coleta de dados utilizando técnicas que não pretendem medir nem associar medições a números, tais como observação não estruturada, entrevistas abertas, revisão de documentos, discussão em grupo, avaliação de experiências pessoais, inspeção de história de vida, análise semântica e de discursos cotidianos, interação com grupos ou comunidades e introspecção.

Desse modo, entendemos o estudo qualitativo como um trabalho no qual se desenvolve uma construção e uma análise de hipóteses que podem ocorrer antes, durante e depois da coleta de dados. Na sequência metodológica seguirá para a análise baseado na compreensão de que é importante refinar a análise dos dados respondendo ou não as hipóteses, previamente estabelecidas. Ainda conforme os autores, “[...] o processo se move dinamicamente entre os fatos e sua interpretação em ambos os sentidos, [...] a ênfase não está em medir as variáveis envolvidas no fenômeno, mas em entendê-lo” (SAMPIERI, COLLADO, LÚCIO, 2006, p. 7).

Assim sendo, traçamos a pesquisa como de caráter qualitativo uma vez que nosso propósito é observar a realidade para compreender os processos de construção da política educacional no âmbito da prática.

O uso de procedimentos, como por exemplo, o levantamento bibliográfico, as entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado e as análises de exemplos que estimulam a compreensão descritas de modo possamos analisar a

prática real do caminho percorrido, tomamos a fim de contemplar nossos objetivos de pesquisa (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

Como questão problema da presente pesquisa objetivamos compreender os itinerários formativos de uma escola de ensino médio regular com oferta em tempo integral, primando o entendimento da relação entre os elementos que constituem a realidade educacional tais como: sujeitos (alunos, professores, gestores), espaço escolar, comunidade e as variáveis que se apresentam nesse cenário através da atuação desses sujeitos na construção da política.

No desenvolvimento do percurso de pesquisa optamos em realizar análise documental, com intuito de integrarmos saberes acerca da política através de seu texto formal, com a BNCCEM, as DCN, os documentos regulatórios emitidos pela Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC/CE) e os documentos produzidos na própria escola, como o Projeto Político Pedagógico (PPP). Entender o texto formal da política nos coloca em contato com os limites e as possibilidades da prática real da mesma.

Seguimos com a construção do estudo realizando a pesquisa documental compreendendo que esse “[...] é um procedimento que se utiliza de métodos e técnicas para a apreensão, compreensão e análise de documentos dos mais variados tipos” (SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009, p. 5). Desse modo, utilizamos essa pesquisa para abordar a variedade de documentos e textos que foram examinados no percurso deste estudo, considerando que uma política se faz mediante um conjunto de textos e fazeres outros.

Sobre isso, Gerhardt e Silveira (2009, p. 32) argumentam que:

A pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distinguí-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc.

Reiteramos a importância da análise documental dos textos norteadores da política educacional, posto que tais textos refletem partes da política, uma vez que foram construídos e considerados viáveis à prática educacional.

Continuando a investigação, realizamos a etapa de maior contato com o *lócus* da pesquisa. Nessa ocasião, foram constituídos dois grupos, no formato viável para o momento, através dos recursos tecnológicos (Plataforma Google Meet e WhatsApp) disponíveis e

acessíveis aos membros. Os grupos formados tiveram uma caracterização semelhante às do grupo de discussão. Segundo Meinerz (2011, p. 502):

A utilização dos grupos de discussão pressupõe a análise dos discursos sociais, ou seja, o reconhecimento das falas dos componentes como representativas de um contexto social maior, por um lado, e o estabelecimento de conexões das mesmas com as práticas cotidianas, por outro lado. Realiza-se em dois níveis: o nível textual que busca a significação do que foi produzido na reunião, e o nível contextual que conecta esse discurso com o contexto social. Assim, o discurso não pode ser considerado fora das condições sociais de sua produção e de seus produtores. [...] Os grupos de discussão revelam-se como uma possibilidade metodológica diferenciada, para a compreensão dos fenômenos investigados no campo da dinâmica das relações sociais presentes na educação escolar. Através dessa metodologia pretende-se reconhecer o discurso cotidiano, as opiniões, as atitudes, as motivações e as expectativas dos sujeitos que vivem os fenômenos educacionais, cruzando-os com outros dados das observações e do trabalho de campo (MEINERZ, 2011, p. 502).

Apesar da não realização da configuração original da metodologia de grupo pretendida no início deste estudo, com reunião presencial para discussão como o próprio nome refere, fez-se pertinente o uso parcial e/ou adaptado para coleta de dados sobre a política educacional aqui analisada. Os dois grupos foram constituídos da seguinte forma: um grupo de alunos convidados a participarem de um momento no qual apresentamos o estudo a fim de esclarecer os objetivos da pesquisa, bem como a importância da participação deles no processo de análise da política educacional.

Em seguida, organizamos o encontro com o grupo de profissionais, reunindo a gestora e os professores da escola, com a especificidade dos que lecionam nos terceiros anos do ensino médio, por estes terem trabalhado com os itinerários formativos no ano de 2019, 2020 e 2021. Essa observação se fez necessária por termos vivido o período de isolamento social o qual, parte das atividades dos itinerários não puderam ser realizadas. Desse modo, entendemos que os docentes dos terceiros anos teriam uma contribuição valiosa a nos ofertar diante do desafio das adequações e compreensões acerca da oferta das atividades.

Diante do formato de reunião virtual realizamos a coleta de dados complementada por entrevistas individuais propostas por meio do *Google Forms*, outra ferramenta que possibilitou a realização da pesquisa. Nesses formulários foram disponibilizadas questões abertas sobre o desenvolvimento dos itinerários formativos, elaboradas com o objetivo de captar informações que nos permitam compreender os objetivos e as questões de pesquisa. Foram destinadas perguntas iguais e diferentes para os dois grupos, considerando que as percepções dos sujeitos são também construídas a partir dos espaços que ocupam em suas vivências cotidianas. Entendemos que a política construída no contexto da prática atravessa todos os setores que ali

estão e se faz pelas mãos de todos os sujeitos que ali atuam, profissionalmente e/ou academicamente.

A entrevista individual, também utilizada como instrumento de obtenção de informações, é uma técnica de coleta de dados, com variados tipos de procedimentos que se ajustam aos interesses do pesquisador e da pesquisa.

Esta constitui uma técnica alternativa para se coletarem dados não documentados sobre determinado tema. É uma técnica de interação social, uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes busca obter dados, e a outra se apresenta como fonte de informação. A entrevista pode ter caráter exploratório ou ser uma coleta de informações. A de caráter exploratório é relativamente estruturada; já a de coleta de informações é altamente estruturada (GERHARD; SILVEIRA, 2009, p. 72).

Realizamos com os participantes da escola analisada uma entrevista semiaberta, por meio do recurso Google Formulários, devido ao caráter de isolamento social em função da Pandemia. Procuramos estabelecer a fusão entre os interesses da pesquisa com a liberdade de expressividade dos sujeitos entrevistados, buscando apreender os significados das vivências desses sujeitos em seus cotidianos, em suas ações e nos fazeres que constituem a prática.

No procedimento seguinte analisamos o material coletado, configurando-se como principal palco das reflexões e integração das informações, buscando entender a realidade, dado que pelas vozes dos sujeitos nos aproximamos da realidade que se constitui como política educacional. Neste sentido, toda pesquisa e produção acadêmica deve estar a serviço da reflexão da sociedade em seus aspectos e toda a sua complexidade. Pois, qual seria o sentido de pesquisar e analisar os objetos e problemas, senão a relação teórico prática nos permite articular saberes, fortalecendo-os e/ou transformando-os.

A análise dos dados da prática baseada na atuação dos sujeitos constituiu nosso material de investigação e compreensão da recontextualização da política educacional, especialmente, como se constroem os itinerários formativos em seus múltiplos aspectos.

4.2 Conhecendo a escola: documentos em textos e sentidos

Para conhecermos a escola, prosseguimos com a pesquisa, agora na etapa de análise documental que se constitui como um procedimento metodológico que permite o contato com os textos orientadores das políticas, nesse caso, educacionais. Diante da variedade de textos norteadores e a relação construída pelos sujeitos na atuação por meio das ações que dão vida a esses textos, políticas, orientações em geral, faz-se pertinente analisar a compreensão destes

sujeitos frente ao proposto nesses materiais. Reiteramos que a análise aqui pretendida se distancia de qualquer caráter fiscalizatório, e sim, que pretendemos apreender a compreensão da política por meio das ações exercidas na atuação dos indivíduos.

Na realização da análise documental iniciamos pelos documentos emitidos pelo Ministério da Educação, a BNCC, as DCN, entendendo que a escola participa de um contexto maior que a orienta a seguir tais direcionamentos emitidos por estes documentos. Em seguida, buscamos nos documentos do cenário estadual fazer uma análise mais aproximada das políticas locais. No estado do Ceará, por meio de Secretaria da Educação do estado do Ceará (SEDUC) temos as orientações destinadas às escolas de ensino que são de responsabilidade da esfera estadual da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação - CREDE, no caso da escola pesquisada, gerenciada pela CREDE 10 que atende a região na qual a escola se encontra.

4.2.1 Escolas de ensino médio regular com oferta em tempo integral

O estado do Ceará tem se apresentado como palco de implementação de políticas educacionais do ensino básico nos últimos anos. Em consonância com a LDB e DCN, temos como finalidade do ensino médio, a etapa da vida estudantil onde se almejam a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no ensino fundamental. Tem-se ainda que essa etapa deve gerar uma preparação básica para o trabalho e a cidadania do jovem, preparando para a vida.

No ensino médio, após a reforma e a homologação da BNCC, tem-se visto uma ampliação da oferta de ensino, com a diversificação das modalidades, gerando uma nova organização das escolas e seus processos. Em 2016, anteriormente à promulgação da Lei Nº16.287, de 20 de julho de 2017 que instituiu a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da rede estadual de ensino, a SEDUC iniciou “a implantação do Ensino Médio em tempo integral nas escolas estaduais. Atualmente, a rede pública conta com 155 Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) distribuídas em 71 municípios cearenses.” (SEDUC, 2018). Vale salientar que o estado do Ceará já caminhava com a oferta do ensino médio profissionalizante, e que, notadamente, lança uma política educacional em caráter prévio a BNCCEM.

A organização da política educacional aqui abordada se deu inicialmente através de orientações lançadas em Notas Técnicas pela SEDUC visando orientar a oferta do ensino, norteando os gestores e professores na realização e implementação da proposta. A princípio, na

Nota Técnica 01/2016, é lançada a orientação para a divulgação da proposta da nova oferta de ensino aos alunos matriculados na primeira série do ensino médio e a comunidade escolar para compreensão do ensino ofertado. São elencados alguns pontos prioritários a serem tratados como: a flexibilização curricular, o tempo pedagógico e sua divisão entre o ensino dos componentes do núcleo comum, da parte diversificada e da lotação e perfil de professores a compor o quadro docente. De acordo com a Nota Técnica 01/2016:

A proposta de tempo integral, para dar certo, depende do forte envolvimento dos professores para proporcionar o currículo diversificado tendo em vista a proposição de componentes curriculares eletivos e a adoção de práticas pedagógicas considerando o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido, é imprescindível que o professor se identifique com essa proposta, sinta-se motivado a fazer parte dela e manifeste interesse em atuar de acordo com as diretrizes de funcionamento e organização. (SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2016, p.2)

É possível perceber a ênfase dada ao papel do professor como agente realizador da política educacional quando se atrela o sucesso do novo modelo se este compreender e executar a proposta conforme os objetivos traçados. Isso nos remete à responsabilização do suposto sucesso escolar à figura docente, o que chega a resgatar/reforçar uma questão há muito tratada como superada, o repasse do conhecimento pelo professor para alunos, meros depositários. Inclusive, se apresenta como ponto de contradição dentro da própria proposta, uma vez que se aborda tão fortemente a construção de jovens com autonomia para a vida e para o trabalho.

Dada a lógica de introdução da reforma, desconsiderando o processo em curso sobre uma outra maneira de se renovar os documentos orientadores da política de ensino médio pautadas em debate e considerações acerca do currículo com a participação dos segmentos pertencentes, especialmente os professores. A instituição do novo ensino médio anuncia os desafios vindouros no aspecto de implementação e principalmente, de apropriação dos sujeitos de uma proposta já dada a ser executada.

Segundo Lopes (2019):

Pressupor normas que estabeleçam de uma vez por todas qual o melhor projeto educativo, qual o melhor conhecimento, as melhores atividades na escola, os valores válidos, o melhor currículo, o melhor porvir pode facilmente se inserir na lógica de decidir de forma autoritária no lugar do outro (LOPES, 2019, p.15)

A autora reforça a ideia de que uma política deve se realizar com a construção social, portanto, estando disposta a reflexões coletivizadas, mudanças gradativas e sinalizadas por meio de projetos educativos de propostas curriculares que evidenciem as identidades, as

tradições e a negociação com os sujeitos que dela participam. Evitando, com isso, a demarcação de políticas instituídas arbitrariamente, que dificultam o empoderamento dos sujeitos e distanciando o processo do caráter de construção social politizada por aqueles que realizam a política nas escolas, pois “[...] modificar a organização curricular não é apenas modificar uma listagem de conteúdos, competências e habilidades, mas interferir em práticas discursivas educacionais e identificações docentes.” (LOPES, 2019, p. 71).

Para a autora:

O que se concebe como uma implementação da reforma, só poderá almejar algum sucesso no aprofundamento da integração curricular se assumir o que já vem sendo discutido há muito tempo nas pesquisas em políticas de currículo: professoras e professores são também produtores da política e o fazem por meio das comunidades disciplinares (LOPES, 2019, p. 72).

Destacamos o projeto Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS), como um ponto estratégico de trabalho com o jovem com vistas a desenvolver habilidades integrais, por meio do qual o professor exerce uma liderança de turma, com foco no desenvolvimento integral dos alunos e promove a participação nas demais atividades. Esses professores passaram por ciclos de formação para desenvolverem o percurso de acordo com as diretrizes do modelo de ensino e funcionamento integral.

Essa oferta propõe o desenvolvimento de atividades básicas do eixo composto pelas áreas da Informática e suas ferramentas, preparação para o trabalho e prática social, distribuídos por dois módulos consecutivos divididos em disciplinas eletivas nos dois primeiros anos do ensino médio.

No tocante à oferta curricular temos uma reorganização dos componentes a serem trabalhados em dois blocos de disciplinas constituídos pela chamada parte comum que contempla os conteúdos das grandes áreas do conhecimento e a parte diversificada que aborda os conteúdos de formação cidadã, tecnologia, preparação para o trabalho, autonomia e protagonismo juvenil. São lançados projetos com o foco de trabalhar esses aspectos, porém ainda sentidos com certas fragilidades no corpo de suas orientações. Tanto a estruturação quanto a forma de avaliação, componente sempre presente na educação, ainda se mostram definidos parcialmente nesse novo modelo.

O itinerário formativo do Projeto e-Jovem é constituído de modo a permitir ao estudante fazer escolhas sobre a ordem dos componentes a serem cursados, ou seja, não tem uma sequência. Isso quer dizer que o aluno escolhe os caminhos que deseja percorrer durante o período de Tempo Integral. Assim, conquista novos desafios, cada vez mais complexos, em cada degrau alcançado em sua

formação. Caso o aluno conclua todas as eletivas desse eixo durante os três anos de ensino médio ele receberá uma certificação de qualificação profissional de 400h. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2016, p. 1)

Seguindo a orientação da política educacional a SEDUC lança a Nota Técnica 05/2016 que propõe o formato de avaliação das disciplinas eletivas sob a noção de aproveitamento e não aproveitamento, pautados no desempenho teórico e prático do aluno, considerando “[...] a perspectiva de que estes componentes contribuem para o enriquecimento e diversificação do currículo no ensino médio” (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2016, p. 1), se isenta o caráter reprovativo das disciplinas, passando o aluno a ser certificado pelo seu desempenho, sendo que uma vez que não atinja o nível esperado, não constará a certificação das eletivas em seu histórico escolar. (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO ESTADO DO CEARÁ, 2016, p. 1)

No ano de 2017 o governo do estado do Ceará promulgou a Lei Nº 16.287 de 20 de julho de 2017, instituindo pontos de aperfeiçoamento do funcionamento das escolas de ensino médio em tempo integral. A lei reforça que o modelo proposto visa ofertar uma maior oportunidade de aprendizagem ao aluno, buscando promover uma formação integral para a vida e para o trabalho. Segundo o que é sugerido na lei, as escolas criadas e/ou adaptadas devem oferecer espaços, atividades e serviço educacional que contemplem a formação integral incluindo as áreas gerais do conhecimento, a formação para o trabalho e os itinerários formativos. A lei traz em seu texto um maior detalhamento e reforço da estruturação da política de ensino em questão.

Art. 2º - As Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral – EEMTIs, deverão desenvolver uma proposta pedagógica que atenda às seguintes características: I - currículo flexível, com vistas a oferecer itinerários formativos diversificados e em diálogo com os projetos de vida de cada estudante e articulado com o desenvolvimento de competências socioemocionais; II - acompanhamento individualizado de cada estudante na perspectiva de garantir sua permanência e aprendizagem, promovendo, assim, maior equidade; III - implementação de métodos de aprendizagem baseados na cooperação, na pesquisa científica como princípio pedagógico e no trabalho como princípio educativo; IV - maior envolvimento da comunidade e da família dos alunos nas atividades escolares (GOVERNO DO CEARÁ, 2017, s/p).

A lei dispõe ainda da estruturação do corpo docente, núcleo gestor e flexibilidade curricular visando atender os princípios de permanência e sucesso do aluno. Quanto à proposta curricular, sugere-se flexibilidade e adequação aos interesses do aluno considerando aspectos regionais, culturais e sociais da comunidade local, incluindo o envolvimento e participação

desta na dinâmica escolar. Os itinerários formativos são também espaços para inserção de demandas da comunidade na forma de projetos e ações, realizadas em caráter de componentes eletivos, uma vez que estes sejam sinalizados pelos alunos no processo de definição das disciplinas a serem trabalhadas neste componente.

Ao discutir a proposta curricular e a perspectiva do hibridismo, Lopes (2019) afirma que:

Todas as propostas curriculares, dentre elas a BNCC, são textos políticos, tentativas de representação de uma dada política, produzidos por práticas discursivas nas quais nós também nos inserimos. Ao longo da história do pensamento curricular, nós e muitos outros também falamos, escrevemos, produzimos ações em favor de disciplinas escolares, em favor da flexibilidade curricular ou da integração curricular, mesmo criticando a disciplinaridade. Tais discursos – nossos discursos – também estão no jogo da significação das políticas curriculares (LOPES, 2019, p. 65).

Quanto à organização da carga horária, a mesma passa ser constituída por 45 horas semanais de estudo distribuídas em 9 (nove) horas diárias, sendo 30 horas compostas pelo componente comum das áreas gerais de conhecimento (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, Ciências da Natureza e suas Tecnologias). Incluídos a isso, 15 (quinze) horas usadas para o componente diversificado composto pelos componentes curriculares eletivos (Formação Profissional e demais disciplinas) a serem definidas pela escola, e desta carga horária, 10 (dez) horas são escolhidas pelo próprio aluno, de modo a possibilitar a estruturação dos itinerários formativos.

Essa oferta se encontra centrada na possibilidade do desenvolvimento de habilidades e competências referentes aos aspectos cognitivos e socioemocionais, bem como ao desenvolvimento de aspectos do exercício de cidadania, protagonismo e autonomia a partir de uma trajetória acadêmica construída por suas escolhas e interesses. Refere a lei que essa oferta de ensino visa a oportunidade de promover a formação dos jovens cearenses de modo aperfeiçoado, correspondendo às expectativas da sociedade.

4.2.2 O Projeto Político Pedagógico

Dentre os documentos que regem uma escola, pretensamente em todas as dimensões, está o Projeto Político Pedagógico (PPP). Construído a partir do trabalho de todos que fazem a escola, o PPP trata dos aspectos que constituem desde a ideação da escola como marco históricos e filosóficos com noções ideológicas de como devem ser a postura e o fazer nesse espaço, buscando alinhar as práticas institucionais em um mesmo sentido.

O PPP trata também da estruturação física e financeira, entendendo que para a realização dos ideais da escola são necessários recursos gerais e específicos como ambientes adequados, materiais específicos de cada atividade, dentre outros. Resta ainda a dimensão pedagógica que compila as orientações didático pedagógicas para o fazer docente, especialmente. Nesse bloco do documento constam as diretrizes que devem nortear as práticas docentes e que garantam a qualidade do processo ensino aprendizagem por meio do desenvolvimento das competências e habilidades que se pretende desenvolver na formação dos alunos.

Ao abordarem sobre possíveis mudanças ocorridas nas escolas com a elaboração de seus projetos político-pedagógicos (PPP), Oliveira e Oliveira (2019) discutem as contribuições teóricas da abordagem do ciclo de políticas (Stephen Ball e colaboradores) para a análise da produção política no/do contexto escolar, por meio da elaboração do PPP.

A pesquisa investigou como a equipe responsável pela construção desse projeto político pedagógico, nas escolas, reinterpreta orientações norteadoras advindas da então Gerência Executiva da Educação e do Desporto (GEED/Mossoró-RN), bem como da LDB 9394/96 e de demais documentos, produzindo novos discursos e fazendo política. Entendendo políticas educacionais como produções de significações curriculares desenvolvidas em múltiplos contextos, a pesquisa buscou romper com a dicotomia política/prática, na perspectiva de superar a compreensão da escola como local, somente, de resistência ou implementação de política.

Na busca de compreender o movimento desse ciclo, em especial do contexto da prática, nesse processo de elaboração, nas escolas em pauta, as autoras consideram que “[...] o projeto político-pedagógico tem se apresentado como um dos instrumentos importantes na configuração da gestão democrática nas/das escolas” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p.79), se apresentando “[...] como necessário ao trabalho coletivo na escola, enquanto planejamento a médio e longo prazos, com a finalidade de construir uma identidade própria” (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2019, p.79)

Nessa perspectiva, compreendemos que o Projeto Político Pedagógico representa, para além da forma de documento, a compreensão formal para o desenvolvimento de uma política educacional devendo ser construída pelos sujeitos que atuam no espaço escolar mediante o conhecimento do cotidiano e das necessidades percebidas, alinhadas às diretrizes educacionais. São pensadas as estratégias de realização da política educacional dentro do cenário de possibilidades locais tomadas como questões que contemplam os propósitos da escola. No caso do ensino médio aqui tratado, o PPP refere às alterações na concepção, na estruturação e na

pretensa realização das atividades por professores e alunos. Significa uma tradução da política educacional feita pelos sujeitos da escola.

Quanto aos documentos próprios da escola percebemos a ausência de menção direta dos itinerários formativos ao longo de todo o documento. No entanto, na seção da organização curricular, nos seus objetivos 7 (sete) e 8 (oito) são apresentadas algumas ações estratégicas para viabilizar a implantação do novo currículo. O objetivo 7 (sete) trata da “Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno”, tendo as seguintes ações pleiteadas a serem desenvolvidas: “[...] realização de estudo e de discussão do documento orientador da Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno (PPP, 2020), o que nos indica um processo de reconhecimento de interação com o texto proposto para a escola como referencial de funcionamento, tendo em vista que a escola estava iniciando a oferta do novo ensino médio, sendo que tanto alunos como todos os profissionais que ali estão precisam se inteirar do novo modo de funcionamento proposto.

No momento da decodificação é onde ocorrem as tensões frente ao processo de contato e interpretação do texto da política para posterior realização das ações educativas. Ball, Maguire e Braum (2016) analisam esse processo de decodificação, como no movimento da interpretação e tradução de políticas. Os autores indicam que “[...] essa decodificação é feita em relação à cultura e à história da instituição e às biografias das políticas dos autores-chave. (...) Prioridades institucionais e possibilidades para as necessidades políticas.” (Ball, Maguire e Braum, 2016, p. 68).

Em seguida observamos a “[...] reformulação da proposta curricular da escola, observando as orientações do Instituto Aliança/SEDUC/CREDE 10” que marca a tendência sinalizada por Ball (2014, p. 36) em articular a educação a modelos e estratégias mercadológicas. O autor destaca que vem se percebendo uma atenção voltada:

Para mediações “locais” e interpretações. Assim, quero enfatizar, aqui, mais a mobilidade de políticas do que sua transferência. Isto é, sugiro que as políticas movam-se pelas redes de relações sociais ou de agenciamentos e sejam adaptadas por elas (...), envolvendo participantes diversos (...) com uma variedade de interesses, de compromissos, de finalidade e de influências, os quais são unidos por subscrição de um conjunto discursivo, que circula dentro dessa rede de relações e é legitimado por ela (BALL, 2014, p. 36, grifos do autor).

São os agenciamentos que adentram a realização da política educacional com finalidades múltiplas, sendo implantada a partir dos documentos (textos), ganhando força por meio de um caráter legitimador via política.

No PPP da escola ainda foi identificada a menção a “[...] implantação gradativa do Núcleo Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS) na 3ª Série (PPP, 2020, p.14);” que pode ser considerado como uma importante ação para fortalecer diretamente a realização dos itinerários formativos, pois é o espaço onde se trabalha com atividades de formação para a cidadania, preparação para o trabalho e práticas sociais em geral, locais e globais, visando desenvolver o jovem para uma atuação cidadã na vida e no trabalho. Por último, encontramos o item que aponta a “[...] participação nas capacitações da Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno.”, interpretada por nós como uma ação de formação docente que busca endossar os objetivos da política referentes a implantação do novo modelo da oferta do ensino (PPP, 2020, p.8)

O texto apresentado no PPP reporta-se às indicações propostas na BNCC quando nesta temos que:

As atividades diversificam o currículo e oportunizam a construção do itinerário formativo por cada aluno de acordo com seus interesses e projeto de vida. É importante que os mesmos, sejam construídos considerando as manifestações dos alunos, domínio dos professores e possibilidades de parcerias com outras instituições e comunidade. (BRASIL, 2018, p. 15)

No movimento da realização do PPP que engloba, em tese, todos os fazeres dentro da escola, percebe-se a relação da atuação prática com os textos da política, entremeados pelas forças, resistências e recriações apresentadas pelos sujeitos que ali atuam.

4.2.3 Conhecendo o contexto local

De acordo com site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Tabuleiro do Norte-CE⁸ é um dos 184 municípios do Estado do Ceará, localizado na microrregião do Vale do Jaguaribe. Emancipado em 1957, passando a desenvolver sua história a partir de então, de forma independente e autônoma. A cidade cresceu em meio ao desenvolvimento econômico agrário, marcado pelas culturas exploratórias de recursos naturais e pela criatividade emergente nos cidadãos tabuleirenses, na arte e cultura, na economia (setor mecânico) e comércio.

Uma atividade de destaque é a profissão de motorista de caminhões de carga. De acordo com a Associação dos Caminhoneiros de Tabuleiro do Norte- CE (ACATAN)⁹, o município é

⁸ PREFEITURA DE TABULEIRO DO NORTE. **Histórico do município**. 2017. Disponível em: <http://tabuleirodonorte.ce.gov.br/divulgacao/historico-do-municipio>. Acesso em: 15/02/2020.

⁹ ACATAN. **Associação dos Caminhoneiros de Tabuleiro do Norte**. Festival do Caminhoneiro. 2019, Disponível em: <http://acatan.com.br/site/>. Acesso em: 15/02/2020.

conhecido como Cidade do Caminhoneiros, isso possivelmente impulsionou o crescimento de oficinas mecânicas de conserto, e posteriormente, oficinas diversas, culminando no que temos atualmente como um dos pontos fortes na economia, o polo metal mecânico. Pleiteado pelos governos municipais dos últimos 20 anos, esse polo representa uma conquista para a categoria de motoristas e para o município de modo geral com sua oferta de serviços qualificados e acessíveis, possibilitando um crescimento ainda maior nesse setor econômico, cultural, social e educacional.

A região conta com as vantagens de estar localizada no curso do rio Jaguaribe, o que possibilita a proliferação de culturas agrícolas ribeirinhas e a extração de recursos naturais da mata ciliar, cultura que também influencia diretamente no desenvolvimento local. Adentrando a extensão territorial, o município de Tabuleiro do Norte conta com uma variedade natural em seus recursos que se destacam como pontos turísticos e religiosos que marcadamente têm direcionado atenção dos governos locais para impulsionar o turismo religioso alinhado às belezas naturais, que inclusive, estão imersas na cultura religiosa local.

O distrito do Olho D'água da Bica, onde está situada a escola *locus* desta investigação, se apresenta como centro desse turismo religioso, representando a terceira maior romaria do estado. O evento religioso, Romaria de Nossa Senhora da Saúde,¹⁰ acontece no mês de agosto em alusão à padroeira do distrito e agrega romeiros de distintos lugares que se deslocam até o Santuário de Nossa Senhora da Saúde para visitação.

Inicialmente, destacamos que as atividades econômicas contribuem diretamente com o desenho da educação local. A oferta de cursos profissionalizantes caminha no rumo de uma relação direta com os mercados profissionais formais e informais. Desse cenário temos a implantação do ensino técnico profissionalizante ocorrendo a partir de 2009, na EEEP Avelino Magalhães¹¹, localizada na sede do município, que se transforma em uma escola de ensino médio, adotando apenas a oferta de nível médio, passa a ser uma das escolas de referência da região nesse tipo de oferta. A referida escola tem ofertado os cursos de ensino médio profissionalizante em tempo integral, incluindo o currículo de base comum e específica.

¹⁰ Para mais informações sobre a romaria, ver documentário: ROMARIA NOSSA SENHORA DA SAÚDE. **A pé pa Bica**. Youtube. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KbtvJoWmtWc>. Acesso em: 15/02/2020.

¹¹ GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. Tabuleiro do Norte ganha nova sede da Escola de Educação Profissional Avelino Magalhães. **Educação**. 2018. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2018/04/13/tabuleiro-do-norte-ganha-nova-sede-da-escola-de-educacao-profissional-avelino-magalhaes/>. Acesso em: 15/02/2020.

A referida escola passa a ser conhecida na região pelo nome de CEJOVEM em decorrência do seu funcionamento integral e inovador, até então não visto no município e na região do Vale do Jaguaribe. A escola ganha uma nova sede, no padrão modelo de escola profissionalizante do estado do Ceará em 2018, passando a funcionar neste novo espaço. Do seu surgimento até os dias atuais foram realizados cursos de formação técnica profissionalizante em Administração, Contabilidade, Edificações, Enfermagem, Informática e Redes de computadores.

4.2.4 A escola, espaço de constituição política

Para a escola investigada, utilizaremos o nome Escola da Fonte em alusão à fonte de água natural existente no local e considerada geradora de muitas crenças que endossam o turismo religioso local, bem como a vida cotidiana das famílias.

A Escola foi criada a partir do decreto nº 16.445, em 16 de março de 1984 passando a integrar a rede estadual de ensino com oferta de ensino fundamental, vindo a ser autorizada em 16 de setembro de 1991 sob o Parecer nº 208/91, posteriormente integrando a CREDE 10. Teve seu nome escolhido pelo então governante municipal, o Sr. Gerardo Nunes Malveira, com o objetivo de homenagear seu genitor. A escola é localizada em um distrito, Olho D'água da Bica e atende alunos de comunidades circunvizinhas que perfazem uma grande extensão territorial composta por várias comunidades circunvizinhas¹².

Diante das demandas existentes na comunidade, em 13 de dezembro de 2001, após dezessete anos de funcionamento com o ensino fundamental, passou a ofertar o ensino médio, por meio do Decreto nº 26.469. Dentro do cenário educacional cearense, a escola se apresenta como executora dos Programas e Projetos do governo, como o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas (OBMEP), entre outros. Visando executar e fortalecer o processo ensino-aprendizagem, a escola conta com os seguintes ambientes: LEI – Laboratório Educacional de Informática, Sala de Mídias (biblioteca com acervo renovado), Sala Audiovisual e quadra coberta.

A escola se desenvolve participando em 2012 e 2013, do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Jovem de Futuro (JF). O Jovem de Futuro é um projeto de Gestão

¹² São Bento, Campos Novos, Campos Velhos, Groelândia, Lagoa Grande, Currais, Lajedo de Souza, Várzea Grande, Alto do Mendes, Barra do Feijão, dentre outras.

Escolar para Resultados da Secretaria de Educação do Ceará - SEDUC em parceria com o Instituto Unibanco “que oferece às escolas participantes apoio técnico e financeiro para, em um período de 3 anos (duração do Ensino Médio), melhorar substancialmente seu desempenho.” (SEDUC, 2011, s/p).

A escola foi contemplada em 2013 com a construção do Laboratório Educacional de Ciências, e em 2014, “implantou o processo de Reorganização Curricular do Ensino Médio Diurno, cujo foco é a criação do Núcleo Trabalho, Pesquisa e demais Práticas Sociais (NTPPS)”. Este núcleo visa possibilitar a integração curricular, principal desafio para proporcionar uma educação contextualizada e repleta de significado para juventude.

A implantação da oferta do ensino médio em tempo integral foi efetivada em 2016 para as turmas ingressantes no primeiro ano a ser cursado em 2017. Sendo uma escola de ensino médio regular, passa a ofertar uma modalidade até então considerada diferente (em sua proposta de ampliação de tempos didático-pedagógicos), que altera toda a sua logística de funcionamento com alunos, professores e toda a escola, dada a natureza das atividades que passam a ser desenvolvidas em caráter integral. Por se tratar de uma escola em um distrito, como é o caso do Olho D'água da Bica em detrimento a sua localização, tais afetamentos abarcam também a logística de deslocamento dos alunos que passam a ficar o dia inteiro nas dependências da escola, impactando a organização do transporte escolar.

A organização da escola vem acontecendo lentamente no tocante à estrutura física, pois a alocação das atividades requer espaços apropriados e ainda, a ampliação da carga horária gerou ocupação de ambientes antes dispostos para o ensino regular anterior. A implantação da nova oferta exigiu muita adaptação dos espaços físicos, além de toda a reorganização pedagógica, dentro de um ambiente não propício às atividades propostas a serem desenvolvidas.

Nota-se que as tensões emergem de várias esferas e ambientes, dentre eles, o ambiente físico e a organização dos espaços que são demandados para a realização das atividades, com especificidades de local e recursos necessários. Consideramos ser essa uma ação necessária à efetivação da política, situação em que, segundo Ball (2006, p. 26):

Políticas colocam problemas para seus sujeitos, problemas que precisam ser resolvidos no contexto. Soluções para os problemas postos pelos textos políticos serão localizados e deveria ser esperado que discernissem determinados fins e situações confusas. Respostas que precisam, na verdade, ser “criativas”. As políticas normalmente não nos dizem o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais o espectro de opções disponíveis sobre o que fazer é reduzido ou modificado ou nas quais metas particulares ou efeitos são estabelecidos. Uma resposta ainda precisa ser construída no contexto,

contraposta ou balanceada por outras expectativas. Tudo isso envolve algum tipo de ação social criativa (BALL, 2006, p. 26).

E tudo o que precisa ocorrer na escola se constitui como (re)criação de uma política que gera tensões o tempo todo, sendo feita e fazendo, simultaneamente, por meios de movimentos dos sujeitos em prol do que é proposto, unido ao que é sentido como necessário, realizado como o possível de acordo com as possibilidades da escola, dos recursos e interesses. Os sujeitos atuando na/para/pela política.

4.3 Atuação dos sujeitos: conhecendo a política em textos e ações

Nessa etapa da nossa então investigação abordamos os dados recolhidos na pesquisa empírica. O material a ser analisado consta dos achados encontrados nas falas dos sujeitos relacionando-os com a teoria da atuação, a partir das representações de sentidos então manifestadas.

A coleta de informações foi realizada através de entrevista via Formulários Google, por meio dos quais foi possível tabular as respostas em planilhas e agregá-las por questão, nos permitindo analisar, qualitativamente, as falas. Entendo-as como mecanismo de expressão de suas interpretações, sentidos e atuações na prática, ao realizarem a política da qual participam.

Essa etapa foi pensada com a finalidade de nos aproximar dos sujeitos a fim de compreender o modo como pensam, interpretam e recriam as ações em torno dos itinerários formativos. Para alinhar a compreensão da pesquisa pelos partícipes, realizamos no dia seis de maio de dois mil e vinte um, o encontro de apresentação dos nossos objetivos com a referida pesquisa para que os sujeitos da escola tivessem clareza dos motivos que nos levaram até a sua instituição. O encontro foi realizado via Plataforma Google Meet que permitiu o acesso dos sujeitos mediante as possibilidades atuais de isolamento social.

Dividimos o encontro em dois momentos: primeiro com os profissionais, onde foram convidados professores que estavam lecionando nos terceiros anos do ensino médio, gestores e demais profissionais. Dada a rotina da escola, não foi possível contar com a participação dos demais profissionais que atuam em outras áreas da escola como setor administrativo e operacional. O segundo momento se deu com a apresentação da pesquisa para os alunos das duas turmas de terceiro ano do ensino médio. Tivemos a participação e o acolhimento tanto dos alunos como dos profissionais e uma boa aceitação em participar da pesquisa, que se deu após o encontro, por meio da entrevista disponibilizada no *Google Forms*.

4.3.1 Os alunos e os itinerários formativos

No processo de pesquisa foram abordadas as duas turmas de terceiro ano do ensino médio da escola, tendo sido assim definido mediante o critério de tempo e vivência na escola, pois entendemos que esses alunos participaram das atividades escolares nos anos anteriores, 2019 e 2020, tendo supostamente o conhecimento de como funcionam as atividades escolares, dentre elas os itinerários formativos, tanto de modo presencial quanto remoto.

O primeiro momento se deu por meio de um encontro remoto, no dia 06 de maio de 2021, via plataforma Google Meet com o objetivo de apresentar o tema e objetivos de pesquisa e convidar os alunos a participarem, preenchendo o questionário. Participaram do encontro 29 alunos. Na ocasião foram mostrados os questionamentos centrais da pesquisa e debatido sobre a importância do envolvimento em pesquisas para o campo educacional. Foi também explicitada a variedade de nomes que os itinerários formativos foram tomando ao longo de sua existência como: disciplinas eletivas, projeto de vida, Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTTPS), entre outros. Em seguida foi disponibilizado o questionário via *Google Forms*, sendo disponibilizado o link por meio do chat do encontro remoto e pelos grupos de WhatsApp da escola.

O questionário permaneceu aberto durante o período de 06 a 13 de maio de 2021, obtendo 35 acessos, destes, 9 responderam o questionário, que foram analisados conforme o que trataremos mais adiante. No início do questionário existiu uma breve explanação sobre o tema pesquisado seguido do termo de aceite, o Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE), para então se seguir as questões específicas da pesquisa. O questionário foi composto pela identificação pessoal e sócio demográfica, para fins de caracterização do público participante e por 10 questões acerca do tema de pesquisa.

A partir das informações sociodemográficas dos respondentes temos a seguinte caracterização: alunos dos terceiros anos A e B, com idades variantes entre 17 e 19 anos, sendo 5 jovens do sexo masculino e 4 do sexo feminino. Endereçados em distintas comunidades (Alcides Flor, Baixa da Pedra, Assentamento Lagoa Grande, Olho D'água da Bica) do município de Tabuleiro do Norte/CE, indo da própria comunidade onde a escola funciona até comunidades que fazem limite pertencendo ao município vizinho, Alto Santo-CE. Essa localização geográfica sinaliza dados não enfatizados neste estudo, mas que se relacionam com

a imagem da escola no território, perfazendo a questão de escola modelo, tida pela população como uma escola de qualidade.

O público participante, oriundo da área rural, de assentamentos agrários e comunidades de difícil acesso, região marcada pela escassez de recursos e fontes de geração de renda, caracteriza o perfil de estudantes da escola que é vista como uma possibilidade de transformação social pela educação. E quando consideramos a oferta em tempo integral, a escola passa a ser vista como uma saída para a vida dos jovens estudantes por meio do acesso à educação entendida como transformadora.

Ao iniciar o formulário, a primeira questão apresentada foi o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), para formalizar o aceite dos participantes em responder a pesquisa. Para a análise que se segue, utilizaremos os nomes representativos dos sobrenomes das famílias da comunidade e região com o intuito de representar localmente os sujeitos aqui envolvidos. Trataremos o público respondente por codinomes a fim de preservar a identidade pessoal. Escolhemos usar os sobrenomes das famílias da comunidade local, sendo que não foi e nem será feita nenhuma relação entre estes e os sujeitos respondentes.

Os nomes foram coletados de modo aleatório em bancos de dados gerais disponibilizados na web sobre a comunidade e o município. Selecionamos os seguintes nomes para os alunos do sexo masculino: Inácio, Almeida, Nunes, Pinheiro e Reis. Quanto as alunas do sexo feminino, foram utilizados os seguintes nomes: Maia, Silva, Sousa e Costa.

As questões de pesquisa foram elaboradas com o intuito de captar o modo de realização dos itinerários formativos na escola em questão, perpassando pela compreensão do que são e como acontecem na prática, e ainda, a percepção destes (IF) na formação integral dos alunos, partindo de suas próprias concepções. São elas:

1. O que são itinerários formativos?
2. Na sua escola, você tem participado de atividades propostas como itinerários formativos (eixo, eletiva)? Quais?
3. Como são os processos de construção dos itinerários para sua turma?
4. Quem escolhe e elabora as atividades dos itinerários formativos?
5. Você participa/participou da elaboração das atividades dos itinerários formativos?
6. No momento de escolha das atividades dos itinerários formativos, quais aspectos foram importantes e influenciaram nos processos de escolha/definição?
7. Quais as contribuições dos itinerários formativos para a sua formação?

8. Qual a relação dos itinerários formativos com a sua aprendizagem?
9. Na prática, as atividades dos itinerários formativos acontecem conforme o que foi planejado?
10. Comentários livres sobre o tema.

Nas perguntas “você participa/participou da elaboração das atividades dos itinerários formativos?” e “Na prática, as atividades dos itinerários formativos acontecem conforme o que foi planejado?” as respostas emitidas foram sim, não ou talvez, permitindo a geração de gráficos, dada a natureza de respostas, sem maior detalhamento por parte dos respondentes. Na primeira pergunta foram 2 respostas SIM, 3 respostas NÃO e, 4 respostas TALVEZ.

Tais respostas revelam uma noção de alcance das políticas educacionais em se tratando da clareza e compreensão dos sujeitos, quando a maior parte dos respondentes sinalizam uma incerteza por meio da resposta “talvez”, considerando que se trata de um componente contínuo do currículo e que se materializam por meio de atividades diferenciadas das demais disciplinas escolares. Entendemos que, chegar à realização dessas atividades sem a participação na sua elaboração diz da construção de outros caminhos na realização dos itinerários formativos que não fortalecem o protagonismo juvenil, pelo menos não da forma que se propõe segundo a política educacional em uso nesta escola.

Quando relacionamos a política proposta para os itinerários formativos, temos como um dos pontos centrais, a participação de modo construtivo e ativo dos alunos, da elaboração à realização destes. Dessa forma, refletimos sobre as formas de reconfiguração que uma política ganha ao chegar no lugar de sua realização e ao passar pela interpretação dos sujeitos que a realizam. Conforme os textos da BNCC, das DCNs e do PPP e da Escola da Fonte, os itinerários formativos devem constituir o(s) espaço(s) de atuação do aluno enquanto sujeito autônomo de sua formação intelectual e social. Isso contempla a ideia de autodesenvolvimento por meio da criação de atividades pensadas para esse fim a partir da própria escolha do aluno em um processo de alinhamento com o seu grupo de colegas e professores.

Ao perguntar sobre a participação na elaboração dos itinerários formativos foi percebido certo distanciamento no processo de definição, podendo assim gerar um afastamento e evasão por parte do aluno, uma vez que não participa da definição, fica frágil a relação de envolvimento com o trabalho deste/neste itinerário.

No entanto, o movimento aqui feito pelos sujeitos se encontra com a ideia de Ball ao referir em entrevista sobre sua teoria, que “a política precisa ser reconstruída e recriada em

relação ao contexto. Ela também precisa ser traduzida do texto para a prática, de palavras no papel para ações em sala de aula, ou outros lugares.” (Ball, 2016a, p. 7).

O autor enfatiza a atuação na prática redesenhada pelos sujeitos mediante suas interpretações, diríamos, mediante suas compreensões e necessidades. Contudo ao analisar essas duas questões, percebemos uma atuação reforçadora de um modelo de ensino no qual prevalece o distanciamento do aluno na construção do seu processo formativo e se perpetua uma noção de aluno receptor de um ensino definido pelos que supostamente sabem o que precisa ser ensinado/aprendido. Ball (2016a) ainda fala da criatividade exercida pelos sujeitos professores no intuito de recriar os processos educacionais, fazendo na verdade uma recriação das políticas. Nesse sentido, a forma como são realizados os itinerários formativos nessa escola por nós analisada, nos parece ser recriada para atender à demanda local diante das possibilidades que existem na escola.

Nos parece que identificamos no proposto por Viegas (2014, p.196) quando refere que qualquer pesquisa, portanto, que se proponha a utilizar o ciclo de políticas “não encontrará um caminho metodológico linear para buscar respostas às questões formuladas, uma vez que a complexidade de contextos, de interesses, de meandros na arena política constitui inúmeras possibilidades de análise para o pesquisador”: a complexidade do processo da tradução de políticas em práticas. (VIEGAS, 2014, p. 196)

Em relação à pergunta, “Na prática, as atividades dos itinerários formativos acontecem conforme o que foi planejado?”, se revela uma inconsistência posto que mais de dois terços responderam que SIM, sendo que na pergunta anterior referem não participar da elaboração. A questão aqui é com base em qual informação os alunos respondem que os itinerários são realizados conforme o proposto pelo corpo docente, mesmo tendo a clareza de que não é nosso foco comprovar a realização de políticas educacionais no sentido fiscalizatório. Entendemos aqui um pouco do que é sinalizado por Ball quanto à tradução e reinterpretação no processo de fazer/acontecer políticas pelas mãos dos sujeitos locais na e para atendimento de suas demandas micro (VIEGAS, 2014, p. 194).

Com a pergunta “O que são itinerários formativos?”, pretendíamos compreender como os alunos sentem e acolhem essas atividades e os efeitos na sua formação, dado que a proposição dos itinerários, conforme o texto da BNCC é a de incrementar a formação do aluno com atividades “extracurriculares” de sua escolha a fim de gerar autonomia e desenvolvimento educacional, social e profissional. Para tornar mais clara a nossa investigação, foi apresentada no encontro de grupo a definição do texto da BNCC, dos itinerários formativos. É interessante

observar que ao longo das respostas fica evidente a ausência de uma compreensão antes formada sobre o tema, uma vez que as respostas direcionam no sentido de replicar o que foi exposto no encontro, seja em maior ou menor detalhamento (BRASIL, 2018).

No geral, os alunos referem que os itinerários são o conjunto de disciplinas e atividades realizadas por eles nesse nível de ensino. Tendo destaque a resposta da aluna Costa: “São 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 e da formação técnica e profissional (FTP) ou mesmo nos conhecimentos de duas ou mais áreas e da FTP” por apresentar uma estrutura escrita mais completa e denotar um sentido mais formal dos itinerários formativos. Porém, nada é mencionado acerca dos objetivos dos itinerários no sentido de agregar à formação dos estudantes, gerar autonomia e empoderamento aos alunos, preparo para a vida, entre outros. Contudo, essa aluna menciona a questão da escolha feita pelos estudantes e do aprofundamento nas áreas do conhecimento, mesmo sendo conforme o texto produzido pela apresentação do tema de pesquisa, o fato da aluna fazer o recorte e adotar o texto com sua resposta já indica a busca por uma compreensão mais imersa na política proposta, no que tange às considerações sobre informações (ESCOLA DA FONTE, COSTA, 2021).

A resposta de Souza aponta para o termo extracurricular: “Eletivas, atividades extracurriculares de diversas áreas.” o que nos leva a refletir sobre a compreensão de currículo construída nos espaços escolares. Pois estamos falando de currículo, sim; os itinerários constituem parte do currículo que compõe o ensino médio com oferta de tempo integral. Permanece uma noção de currículo composto pelas clássicas unidades curriculares e as demais atividades ressoam como extras. Sendo extras, até nos parece algo não levado como espaço de aprendizagem e desenvolvimento, fragilizando ainda mais os propósitos pensados originalmente. É a reinterpretação e tradução da política se revelando na condução e forma como chegam até os sujeitos, unida à representação social de uma disciplina/componente curricular. O termo “extracurriculares” ressoa uma ausência de sentidos das atividades como algo constituinte do currículo a ser trabalhado e do processo formador do aluno. Reflete uma não adesão e ainda perde força ao ser traduzido como extra (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021).

O respondente Reis quando ressalta “Sei não”, apresenta uma resposta sinalizadora de esvaziamento de contato com os itinerários formativos, o que pode estar manifestando um possível distanciamento no curso dessas atividades no contexto da escola. Pois enquanto os

demais respondentes relacionaram atividades como eletivas e projeto de vida, este traduz uma distância do que seriam essas ações/atividades (ESCOLA DA FONTE, REIS, 2021). Como se existisse um não fazer na escola, quando na realidade, há. Essa nos parece ser uma questão de negação; de não apropriação dos processos formativos vivenciados e significados por esse sujeito. Cogitada a ideia de frequência deste aluno, se constata a reconfiguração manifestada via resistência frente à essa atividade. Aqui mencionamos, de acordo com Viegas (2014), ao referirmos que o Ciclo de Políticas de Ball, o qual a política educacional é compreendida ‘viva’, em movimento, em constante mudança, conforme os atores sociais que interagem, modificando os contextos escolares” (BALL, 2014, apud, VIEGAS, 2014, p.193).

Quando perguntamos: “Na sua escola, você tem participado de atividades propostas como itinerários formativos (eixo, eletiva)? Quais?”, recebemos respostas diretas e que se complementam no sentido de revelarem um mesmo curso de realização. Vale aqui destacar que o movimento atual de realização e funcionamento das escolas tem se dado em circunstâncias eventuais em decorrência da pandemia. Considerando-se que durante a nossa investigação junto aos sujeitos, ainda nos encontrávamos em isolamento social; portanto as atividades escolares foram adaptadas ao formato remoto, dessa forma priorizadas nessa escola, as atividades consideradas pelos sujeitos da escola como essenciais para o desenvolvimento dos alunos, potencialmente, ou seja, as disciplinas de português e matemática. Os itinerários formativos foram tratados como oportunidade de reforço a essas disciplinas, ficando como espaço inclusive de apoio ao desenvolvimento dos alunos para a realização das avaliações externas (ENEM e SPAECE).

A resposta de Costa enfatizando que “Antes da pandemia tínhamos opções mais amplas; hoje em dia só é ofertada eletiva de Português e Matemática” (ESCOLA DA FONTE, COSTA, 2021), parece refletir esse movimento de reorganização do que é possível ser trabalhado atualmente. Contudo, e não desconsiderando as condições de ensino e de acesso dos sujeitos da escola, entendemos que existem possibilidades de trabalho com os itinerários nesse formato, que inclusive poderiam minimizar os obstáculos que caracterizam esse formato de funcionamento da educação. Não nos cabe, nesta pesquisa e análise, mensurar o fazer da escola, mas nos colocamos na posição de refletir sobre como se fazem as políticas na escola, entendendo o caráter dinâmico e processual desta escola e da política, e isso nos proporciona a emissão dessas considerações.

Ainda sobre a participação em atividades propostas como itinerários formativos, a aluna Silva destaca “NTPPS e eletivas” (ESCOLA DA FONTE, SILVA, 2021) e o aluno Pinheiro

responde “Sim, [tem participado de] Esportes, Atividades e Outros” (ESCOLA DA FONTE, PINHEIRO, 2021). Tais falas parecem manifestar a menção a outras atividades que aconteciam antes desse período pandêmico. A redução na diversidade das atividades pode ocasionar uma onda de afastamento e a não adesão dos alunos às atividades da escola, o que muito diz sobre a política que está sendo construída *in lócus*. Vemos, na escola analisada, o direcionamento ao atendimento de uma preparação do aluno para responder às avaliações externas e o uso dos espaços ofertados pelo modelo de ensino sendo voltado a essa finalidade, claramente.

Nesse ponto, refletimos a atuação da escola para atender seus objetivos, redesenhando os percursos propostos em função do cumprimento de metas estabelecidas, ora por si e por seus membros, ora por determinação de instâncias externas/superiores, como SEDUC e MEC.

Um modo de funcionar mencionado por Ball na sua obra Educação Global S.A, quando refere que a política educacional tem tomado a forma de funcionamento de empresas, sendo a educação agora tratada como uma grande empresa, onde são formuladas práticas e cultura organizacional alinhadas a interesses de resultados definidos por uma política que se traduz favorável a esse *modus operandis* que a educação passa a ter/ser. Ball refere o funcionamento da educação à luz da globalização através da adoção de um modo de atuação pautado em modelos privados de busca por objetivos rápidos e quantitativos (BALL, 2014, p.37)

Quando perguntamos como são os processos de construção dos itinerários formativos para a turma, recebemos uma variedade de respostas que circulam desde o funcionamento até a indicação de resultados, passando por aquelas que se distanciam totalmente como as respostas dos alunos Nunes e Reis - “Não me recordo” (ESCOLA DA FONTE, NUNES, 2021); e “Sla” [Sei lá] (ESCOLA DA FONTE, REIS, 2021), indicando a impressão de não participação ou ainda de distanciamento das/atividades. As demais respostas vão divergindo à medida que sinalizam, como no caso dos demais respondentes Maia, Inácio, Costa e Pinheiro, que referem a organização e distribuição das atividades e a classificam como - “São bons”, nos remetendo a pluralidade existente no processo de realização de uma política, por seus diversos sujeitos (ESCOLA DA FONTE, MAIA; INÁCIO; COSTA; PINHEIRO, 2021).

Contudo, nas respostas restantes vemos argumentos interessantes por apresentarem uma maior aproximação com a natureza proposta para a atividade. Ressaltamos como interessante aqui o entendimento da política e a transformação desta no espaço local. Destacamos o aluno Almeida, com sua resposta “[...] solucionando dificuldades no aprendizado” (ESCOLA DA FONTE, ALMEIDA, 2021) que traduz/manifesta uma finalidade da atividade de maneira mais contextualizada com os objetivos educacionais, a aprendizagem.

Ao responder algo voltado à solução de dificuldades de aprendizagens, o aluno parece estar mais inteirado com a dinâmica voltada a essas atividades, mesmo que ainda seja um redesenho dos itinerários formativos, transpassa a noção de entendimento acerca da política que transita na escola. Pois, os sujeitos reconfiguram a política mediante suas necessidades, interpretações e condições de realização, no entanto esse processo ocorre com a interação entre sujeitos, espaços e política.

Na resposta da aluna Silva “[...] Os professores analisam onde está a maior dificuldade e faz eletiva e NTPPS é a preparação como pessoa” (ESCOLA DA FONTE, SILVA, 2021) parece ficar clara a circulação ainda maior de compreensão da proposta para os itinerários e um maior entendimento acerca das atividades, revelando inclusive a ação de outros sujeitos – os professores – percebido pelo aluno. Essa resposta sinaliza uma atuação na qual a política transita conforme a configuração e reconfiguração de proposições até aquilo que a realidade local pede, demandada pelas circunstâncias e necessidades pontuais dos sujeitos e da escola.

Ainda para a pergunta sobre como são os processos de construção dos itinerários formativos para a turma, a aluna Souza destaca que “Um deles é elaborado totalmente por alunos; chamamos de clubes estudantis. Os alunos, como líder e vice-líder, escolhem o que querem passar para outros alunos, filmes, reforço, música, teatro. Também nos ajuda na liderança de um grupo” (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021). Essa fala inclui detalhes de como acontecem as atividades dos itinerários, o processo de escolha e construção aqui também aparece refletido e ainda a oportunidade de trabalhar a competência da liderança, mencionada pela primeira vez no discurso dos sujeitos, os clubes estudantis. Chega a surpreender a diferenciação percebida nessa resposta com as informações pormenorizadas e demonstrativas de interação e participação em todo o processo de planejamento e realização dos itinerários formativos, considerando que os momentos são, supostamente, realizados com todos os alunos da turma.

Até o momento, no percurso dessas análises, essa resposta se mostra exemplificadora da circulação da política, não por apresentar os detalhes em si, mas por demonstrar o envolvimento com a construção de algo. Reiteramos que o distanciamento até aqui sentido nos aponta para um certo “não fazer” que também se constitui como fazer, diante da perspectiva que escolhemos para essa análise. No entanto, a análise de respostas, por vezes monossilábicas e indicativa de desconhecimento e distanciamento vem nos causando certa inquietação no tocante a entender o que se faz de fato dentro do cenário escolar, seja a política proposta como

texto (oficial) seja a reconfiguração desta mediante a(s) reinterpretação(ões) e modificações por ela sofrida.

Para a pergunta “Quem escolhe e elabora as atividades dos itinerários formativos?”, temos quase em unanimidade a resposta indicativa de que são os professores que escolhem os itinerários, ficando clara a interpretação dos itinerários como disciplinas eletivas, não tendo a interface com as outras possibilidades de atividades dentro desse eixo formativo. Há uma vasta oscilação na compreensão do que realmente são os itinerários formativos. Somente um sujeito, a aluna Souza, se refere à questão da escolha feita pelos alunos, demonstrada em sua fala: “Os professores escolhem todos os semestres quais eletivas vão oferecer e os alunos escolhem em 1 ou 2 semanas em quais querem estar presentes” (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021). Claramente na visão dos alunos, os itinerários formativos são definidos pelos professores ficando a impressão da ausência da participação na construção destes, o que difere da proposta para essas atividades.

Nessa perspectiva, questionamos quais os impasses para que essa participação aconteça e como se dá essa elaboração. Não obstante propor uma ideia de fluxo linear da política, nem tão pouco legitimar uma implementação/reprodução fidedigna ao texto (currículo proposto/BNCC/Planos) como algo positivo e correto, mas sim, de entendermos a atuação desses sujeitos que dão formas outras a política educacional. Referimos Lopes (2011) quando afirma que:

Uma compreensão da política que valoriza sua dimensão formal: diretrizes e definições apresentadas em documentos assinados por instituições executivas e legislativas do estado. Nesse sentido, a política é interpretada como um guia para a prática, seja para orientar de forma técnica como a prática deveria ser desenvolvida, seja para orientar de forma crítica como a prática deveria ser para assumir determinadas finalidades de transformação social (LOPES, 2011, p. 234).

Desse modo, pensamos nossa análise como ferramenta de compreensão da política educacional, pois, ainda segundo Lopes (2011):

[...] é possível identificar nesse domínio a mesma separação entre proposta e prática, currículo formal e currículo em ação [...] muitas investigações focalizam as orientações apresentadas às escolas, visando a analisar sua pertinência para a prática, suas finalidades ou suas características. Outras destacam como a prática implementa ou não essas orientações (Lopes, 2011, p. 234).

Nesse percurso de análise sobre o como se fazem os itinerários, seguimos com a questão 6, a qual questiona “[...] no momento de escolha das atividades dos itinerários formativos, quais

aspectos foram importantes e influenciaram no processo de escolha/definição?”, onde temos respostas que sinalizam uma utilização das atividades para sanar questões da turma, conforme as falas dos seguintes alunos: “[...] eles quem escolheram” (ESCOLA DA FONTE, MAIA, 2021); “[...] os professores responsáveis de cada eletiva que escolheram as turmas” (ESCOLA DA FONTE, INÁCIO, 2021); “[...] as dificuldades” (ESCOLA DA FONTE, SILVA, 2021) e “[...] a necessidade de cada aluno” (ESCOLA DA FONTE, ALMEIDA, 2021). Esse movimento retrata a atuação dos sujeitos sobre/na política, reconfigurando conforme suas necessidades e possibilidades, fazendo uso do modo como, por suas interpretações, lhes será favorável e significativo.

Da perspectiva dos sujeitos que têm demonstrado maior interação com a política proposta, temos as respostas da aluna Souza – “[...] procurei por algo que eu gostasse, que ajudasse no meu currículo” (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021) e da aluna Costa – “Eu escolhia aquilo que abordasse sobre algo que eu gostasse ou quisesse aprender” (ESCOLA DA FONTE, COSTA, 2021), que expressam algo para além da necessidade, refletindo um pouco da oportunidade de escolha de atividades que possam agregar à formação no ensino médio. Expressam também como a atuação dos sujeitos é diversificada e personalizada. No mesmo contexto, numa mesma escola, vemos os extremos entre a compreensão da política circundante e o uso desta em favor de si e de seus interesses, como também vemos o distanciamento e a participação aparentemente displicente, seja por rejeição/negação da política, seja por desconhecimento, como foi referido tantas vezes nas diversas respostas.

É interessante pontuar que a diversidade nas respostas entoa um cenário de fazeres políticos, conforme Lopes e Macedo (2011) referem:

Nesse processo de institucionalização, são produzidos, então, diferentes projetos com princípios comuns mesclados a sentidos os mais diversos. Pela acentuada circulação e recontextualização de múltiplos textos e discursos nos contextos de produção das políticas são instituídas, simultaneamente, a homogeneidade e a heterogeneidade, em constante tensão. [...] Mas as formas e finalidades de tais políticas produzidas localmente são heterogêneas, transferindo múltiplos sentidos ao global e evidenciando tal articulação entre global e local (LOPES, MACEDO, 2011, p. 253).

Em continuidade à análise, quando perguntamos “quais as contribuições dos itinerários formativos para a sua formação?”, obtivemos variadas visões, todas com significações voltadas ao fortalecimento do conhecimento pelo reforço das disciplinas e pelos demais aspectos da formação integral, envolvendo arte, literatura, justiça social, projeto de vida e pluralidade. Como aponta, o aluno Inácio “Dá mais conhecimento e reforça em algum conteúdo importante

que a maioria dos alunos nem se lembravam mais” (ESCOLA DA FONTE, INÁCIO, 2021); e o aluno Reis “[...] aprofundar e ampliar as aprendizagens e as competências gerais”. Promover valores e dentre outros, a pluralidade, justiça social. Consolidar a Formação Integral e o Projeto de Vida. Ampliar a visão de mundo e a tomada de decisões” (ESCOLA DA FONTE, REIS, 2021). E ainda como sugerido pela aluna Costa “[...] você pode aprender coisas novas ou até mesmo se aprofundar nas que já conhece, desde a arte até a literatura” (ESCOLA DA FONTE, COSTA, 2021).

A partir das respostas dadas, é possível perceber que os alunos têm uma percepção acerca do impacto em sua formação, causado pela participação nessas atividades. O fato de relatarem como algo que agrega conhecimentos, melhora e amplia as competências construídas e contribuem para a promoção de valores que compõem a formação pessoal, cidadã e profissional, endossa de certa maneira a argumentação para as alterações curriculares que incluem a ampliação da carga horária e a diversificação do currículo com tais atividades, os itinerários formativos.

Em consequência desse efeito, temos a questão “[...] qual a relação dos itinerários formativos com a sua aprendizagem?” Que colheu respostas também ilustrativas de um movimento favorável e proveitoso, pois segundo os respondentes percebemos as seguintes respostas: “[...] auxilia e tira dúvidas” (ESCOLA DA FONTE, MAIA, 2021); “[...] reforça nosso conhecimento em algum conteúdo” (ESCOLA DA FONTE, INÁCIO, 2021); “[...] andam lado a lado, pois é um ótimo auxílio. Me auxilia bastante.” (ESCOLA DA FONTE, SILVA, 2021); “[...] alguns deles são focados em matérias escolares, matemática, português, química. Servem como reforço ou base de estudos” (ESCOLA DA FONTE, ALMEIDA, 2021); “[...] eles me fizeram aprofundar sobre diversos assuntos importantes” (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021); “[...] eles podem me ajudar a aprender mais” (ESCOLA DA FONTE, COSTA, 2021); “[...] tratam da parte flexível do currículo do Novo Ensino Médio e correspondente a pelo menos 1.200 horas totais. Eles possibilitam a contextualização do que é ensinado em relação à realidade da instituição e permite que os estudantes se aprofundem nas áreas que os interessam mais” (ESCOLA DA FONTE, NUNES, 2021).

Com tais respostas compreendemos o sentido da transformação de uma política, apontando que quando se trata da construção da aprendizagem, formal ou diversificada, os sujeitos se mobilizam em prol dos seus interesses e usam, de maneiras transformadas e adaptadas, as oportunidades disponíveis. Aqui, fazemos um contraponto com as primeiras falas analisadas que indicavam certa ausência de compreensão e distanciamento das atividades dos

itinerários formativos, quando na realidade, os sujeitos estão imersos na atuação para e com a prática, fazendo através dela a sua formação acontecer.

Conforme Ball (2016):

As respostas também são mediadas pelos sujeitos e pelas culturas de especialistas de vários tipos. No entanto, quanto mais forte e claro o imperativo da política, menos “vazamento” nos e por meio dos processos de atuação. [...] Interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, mas também interagem em pontos que relacionam mais diretamente práticas às prioridades [...]. A interpretação é sobre a estratégia e a tradução é sobre táticas, mas elas também são, por vezes, intimamente entrelaçadas e sobrepostas. Elas trabalham juntas para registrar ou abordar assuntos e inscrever o discurso nas práticas (BALL, 2016, p.72, grifos nosso)

O ensino médio com oferta de tempo integral pode ainda não ter um desenho bem definido enquanto política educacional, e esperamos que nunca o tenha no sentido rígido de funcionamento, porém vem construindo-se pela mão e atuação dos sujeitos como espaço de fortalecimento do desenvolvimento educacional.

Ao finalizar as questões de pesquisa com o grupo de alunos, pedimos que fizessem comentários sobre o tema, a fim de sondarmos impressões mais gerais e livres. Obtivemos respostas que sinalizam certa gratidão pelas atividades em reconhecimento às contribuições que estas fornecem, no entanto, duas respostas chamam atenção por seu caráter mais crítico. Nunes responde: “[...] pra que isso mesmo!” (ESCOLA DA FONTE, NUNES, 2021). Souza, por sua vez, afirma que “[...] nas aulas on-line a forma das eletivas mudaram, pelo menos na minha escola sim, do que antes era uma escolha de preferências e no que te favorece mais, agora são aulas extras obrigatórias de português e matemática. Eu, particularmente, perdi muito meu interesse com isso” (ESCOLA DA FONTE, SOUZA, 2021). Essa resposta reflete os efeitos da pandemia no funcionamento dos itinerários, como em toda a educação; também, aponta nitidamente a rejeição/negação da política quando ela é imposta de maneira “obrigatória” interferindo no poder de decisão e escolha dos sujeitos, podendo enfraquecer significativamente a participação, pois no caso da educação atual, investe-se no alcance de todos, ou pelo menos da grande maioria, entendendo tal abrangência como meta de qualidade e eficácia.

Encontramos uma afirmação de Silva (2018) que nos possibilita compreender que:

Esta postura pode ser um indício da performatividade que Ball (1998) define como uma forma de controle que substitui a intervenção e a prescrição pelo estabelecimento de objetivos, prestação de contas e comparação, cuja maioria de suas tecnologias na educação é emprestada dos contextos comerciais. Em

sua dinâmica, o sujeito, supostamente de forma voluntária, se percebe responsável por uma postura que apresente resultados. Incorpora um padrão, um status a ser alcançado e a este objetivo dedica suas ações. O sujeito é incentivado, estimulado pelo discurso de responsabilidade e excelência a gerir a si mesmo, em cumprimento de uma missão, de uma performance de eficácia, de um sucesso, muitas vezes, inatingível, gerando insatisfação, culpa e, portanto, necessidade de superação (SILVA, 2018, p. 122).

Percebemos a influência das redes políticas entrelaçadas definindo o fluxo da educação, pois nos é claro concluir que em função do peso atribuído às disciplinas de português e matemática nas avaliações externas, a escola (as escolas) se desdobram para garantir sua colocação no ranqueamento micro e macro, atingindo as metas propostas, mesmo que sem a realização da política originalmente proposta. Aqui também percebemos as lutas, as tensões, as negociações sobrepostas na atuação que busca atender ao que se define como prioritário no espaço situado na escola.

A respeito do movimento das políticas curriculares Costa e Lopes (2018) pontuam que:

Ao nos referirmos à política curricular, nela incluímos os sentidos de currículo mobilizados nas práticas acadêmicas e ações nas escolas, de forma usual denominados, respectivamente, pensamento curricular e contexto da prática. No que concerne à relação com os contextos, defendemos que a política curricular, embora multifacetada, tende a se manter sob a lógica logocêntrica de controle e cálculo sobre o conhecimento e o sujeito (que se espera ser) produzido a partir dele, sobre o devir de distintos contextos de práticas. As práticas, por sua vez, tendem a ser supostas como aquilo que está restrito às ações de professores e estudantes no ambiente escolar. Embora pautados em finalidades sociais distintas, os registros curriculares tendem a comungar do senso de que a escola é um contexto de aplicação de conhecimentos pressupostos e, portanto, passível de controle e arazoamento (COSTA; LOPES, 2018, p. 303)

É pertinente refletir junta a análise dos autores posto que nas falas se revela em muito esse movimento multifacetado dos fazeres da política educacional, no contexto da prática e no discurso dos sujeitos.

4.3.2 Professores e gestora: a lógica dos itinerários formativos

O grupo de profissionais partícipes da pesquisa está composto por professores e gestores que atuam na escola, sendo que todos participam do desenvolvimento dos itinerários formativos. Realizamos uma reunião de apresentação do percurso da pesquisa, explanando os objetivos da investigação proposta, detalhando a importância da participação deles para a promoção da análise de políticas educacionais, dada a caracterização da escola da qual participam, com o destaque de ser pioneira na região a ofertar o ensino médio de tempo integral.

Participaram da reunião de apresentação da pesquisa, no dia 06/05/2021 (seis de maio de dois mil e vinte e um), 15 (quinze) profissionais, destes, por sua vez, 10 (dez) responderam ao questionário proposto como instrumento de investigação. Sendo 1 (uma) gestora com formação em letras e especialização em Gestão Escolar.

Dentre os professores, 3 (três) são do sexo masculino e 6 (seis) do sexo feminino, com idade entre 18 a 56 anos. A professora 1 (P1) possui licenciatura em matemática, especialização não especificada e leciona matemática. O professor 2 (P2) é licenciado em química e leciona NTTPS. A professora 3 (P3) é licenciada em física, possui mestrado não especificado e leciona física. A professora 4 (P4) possui licenciatura em letras-português e leciona nessa mesma área. A professora 5 (P5) é licenciada em história, possui especialização não especificada e leciona história, sociologia, formação para a cidadania e eletivas. A professora 6 (P6) possui licenciatura e especialização em educação física, lecionando, além dessa área, formação para a cidadania e eletivas com itinerários variados (teatro, esportes, ioga e ginástica). A professora 7 (P7) é licenciada em biologia, possui especialização não especificada e leciona biologia e eletivas. O professor 8 (P8) cursa ensino superior em Engenharia Mecânica e leciona química. E por último, o professor 9 (P9) é licenciado em história e leciona a disciplina de geografia.

Quanto ao tempo de experiência em educação, os professores P2, P5 e P8 têm menos de cinco anos e os demais têm tempo superior a dez anos de atuação profissional. Os professores P3 e P8 residem na zona rural com distância significativa do local de trabalho, a P4 reside em um município vizinho, percorrendo uma distância média de 32 km, os demais residem na sede do município, precisando de deslocamento diário, perfazendo uma distância de 24 km até chegarem ao local de trabalho, o que exige que permaneçam durante o dia todo nas dependências da escola.

Pontuar essa caracterização, da perspectiva da pesquisa, nos coloca a possibilidade de analisar, mesmo que por inferência, a pertinência e familiaridade com o local de trabalho, considerando a disposição geográfica da escola em relação à comunidade, pois a mesma se encontra na entrada do distrito, sendo que ao chegar na escola não se tem muito ou nenhum contato com o fluxo social da comunidade. Há ainda a personalização da região como sendo um espaço de turismo religioso, de grande relevância na região, no estado e em estados vizinhos. Visto que, a comunidade ocupa o terceiro lugar no estado como centro de visitação do turismo religioso, unido a áreas de preservação ambiental que se mesclam constituindo a cultura local como atrativo para os visitantes/romeiros.

Todo esse fluxo cultural/religioso/social provoca impactos no funcionamento da escola, tais como calendário letivo, fluxo de pessoas na comunidade, atrativos culturais e sociais que concorrem com a frequência escolar, entre outros. E por consequência, também na política educacional exercida dentro do espaço escolar. Os sentidos construídos a partir da vivência na comunidade exercem interferências no fluxo escolar, como deve acontecer em todos os contextos, pois conforme discussão de Costa e Lopes (2018), o currículo se constitui, também, por discurso e práticas dos sujeitos em suas identidades e interpretações do/no contexto.

Foram lançadas dez (10) perguntas após a realização da reunião de apresentação da pesquisa, através da ferramenta *Google Forms*, disponibilizado pelo chat da webconferência via Google Meet, permanecendo aberto para recebimento de respostas no período de 06 a 13 de maio do ano em curso. Ao abrirem o formulário, a primeira questão apresentada tratava do Termo de consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que reiterou a pesquisa e importância da participação, porém deixando a liberdade de escolha dos profissionais em participar.

Como já exposto anteriormente, iremos tratar os professores com a seguinte identificação: GESTORA; P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8 e P9. Ficando assim, resguardada toda e qualquer exposição dos sujeitos. A escolha dos referidos nomes se deu em alusão à disciplina lecionada pelos docentes da escola pesquisada.

As perguntas foram elaboradas visando estabelecer uma correlação entre os objetivos apontados, primando a busca pela compreensão do modo como se fazem os itinerários formativos na escola analisada.

Em seguida, as questões que foram propostas aos professores e a gestora:

1. O que são itinerários formativos?
2. Como são os processos de construção dos itinerários formativos na sua turma/escola?
3. Como você compreende a pertinência e a necessidade de realizar os itinerários formativos?
4. Durante as ações de formação continuada, você participou de atividades formativas para a compreensão e desenvolvimento dos itinerários formativos?
5. Qual a relação dos itinerários formativos com a função de ensino ofertada pela escola?
6. Qual a relação dos itinerários formativos com o seu trabalho docente?
7. Quais documentos pedagógicos dão suporte à realização dos itinerários formativos? Comente-os.

8. Qual a relação dos itinerários formativos com o seu trabalho de gestor escolar?
9. Como os recursos (humanos e materiais) disponibilizados para a realização das atividades impactam na execução dos itinerários formativos?
10. Quais os impactos e contribuições das atividades dos itinerários formativos para a formação do aluno do ensino médio integral?
11. Comentários livres sobre o tema.

Quando perguntamos “O que são itinerários formativos?”, obtivemos respostas bem variadas, denotando por parte dos entrevistados uma compreensão diversificada do que são tais itinerários. De modo geral, os profissionais relataram o que ocorre no desenvolvimento das atividades desenvolvidas nos itinerários, refletindo desde a BNCC até o uso de nomes não vistos antes por nós nesse percurso investigativo. Para a P4, por exemplo, os itinerários “[...] são circuitos de leitura que abordam várias temáticas para desenvolver debates formativos e exposições de opiniões” (ESCOLA DA FONTE, P4, 2021), demonstrando o entendimento do itinerário apenas como uma das tantas ações desenvolvidas.

Em contraponto a essa definição temos as falas a seguir que indicam compreensões mais inteiradas com a política proposta, sendo cada uma delas sinalizadora de um ou mais aspectos dessa política, interpretada a seus modos. Para P9 os itinerários “[...] são grupos de disciplina organizados conforme um eixo temático onde os alunos se ajudam mutuamente em seu processo de construção e aprofundamento” (ESCOLA DA FONTE, P9, 2021). Já para P1 os itinerários são “[...] um conjunto de ações oferecidas pela escola onde o estudante pode escolher fazer o aprofundamento nos estudos conforme a área que o mesmo se identifica” (ESCOLA DA FONTE, P1, 2021). Na mesma linha de entendimento tivemos mais duas respostas: “proposta de ensino que foca os conteúdos em determinada disciplina, de forma a formar profissionais para o mercado de trabalho” (ESCOLA DA FONTE, P2, 2021); e “[...] são conjuntos de ações apropriadas para a formação e desenvolvimento do educando em sua trajetória educacional” (ESCOLA DA FONTE, P3, 2021).

Partindo para os demais profissionais, percebemos alguns pontos de detalhamento na definição/compreensão que nos induz a pensar num contato com a política sugerida contida nos textos (documentos oficiais) e que, por meio da circulação existente, são refletidas aqui por esses sujeitos como uma tradução que aproxima, diferentemente dos demais respondentes, que parecem indicar uma tradução no sentido da resistência, portanto, transformam-na desde a própria noção de compreensão/definição. Ou ainda, esses sujeitos mostram um alinhamento

“harmonioso” com a política que sugere uma ausência de confronto e uma busca pela realização que pode nos sugerir uma aceitação e um trabalho no intuito de implementação que busca aplicar o que está posto, por vezes, estrangulando as condições locais em virtude de uma efetivação tomada como necessária/adequada ao contexto.

Mainardes (2006b) analisa os contextos de produção da política, com de Ball, Bowe e colaboradores e aponta que:

Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (Bowe et al.,1992). Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades. As respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o contexto da prática. De acordo com Ball e Bowe (Bowe et al., 1992), o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. Para estes autores, 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, 2006b, p.52-53)

Os autores referem que na dinâmica dos movimentos de criação da política são postos em prática distintas versões e enunciações a partir de interpretações criadas e guiadas por interesses e necessidades, dos sujeitos individuais e coletivos bem como dos espaços locais e globais, onde se realizam as políticas.

Entender que os sujeitos se transformam em prol da realização da política, mesmo que sendo no sentido de implementá-la rigorosamente, também se traduz como recontextualização, indicando o movimento existente na construção de políticas. Destacamos as respostas sobre a definição dos itinerários de três sujeitos que apresentam em suas falas uma reprodução do texto. São elas: “[...] conjunto de disciplinas, projetos e entre outras práticas, correspondente às áreas de conhecimento, do qual os alunos poderão se aprofundar mais no ensino médio (basicamente o mencionado na descrição acima)” (ESCOLA DA FONTE, P5, 2021); “São o conjunto de conhecimentos que o aluno terá acesso em seu processo educacional a cada ano letivo, compreendendo as áreas de conhecimento, as disciplinas curriculares da base, o projeto de vida, a parte diversificada (eletivas), núcleo de trabalho e pesquisa, clubes e etc.” (ESCOLA DA FONTE, P6, 2021); “[...] são disciplinas como Eletivas, Núcleos como o caso de NTPPS, Formação Cidadã, Projeto de Vida” (ESCOLA DA FONTE, P7, 2021).

Finalizando as definições para essa primeira pergunta restaram dois sujeitos que manifestaram uma compreensão peculiar no sentido de revelar uma tradução distante do texto,

porém, refletora de sentido quanto ao que a própria escola compreende e realiza. Dizem os sujeitos: o professor P8 “[...] é um período de tempo pra ficar mais familiarizado com a formação” (ESCOLA DA FONTE, P8, 2021) e a Gestora “conteúdos e disciplinas que as escolas dão prioridade” (ESCOLA DA FONTE, GESTORA, 2021). Em suas falas percebemos um refinamento no sentido de que elas apontam para uma tradução da atuação que se faz pelos sujeitos em sua codificação final da política.

Em continuidade à análise das falas dos sujeitos, quando perguntamos “Como são os processos de construção dos itinerários formativos na sua turma/escola?”, nos deparamos com a adaptação que marcou a educação durante o ano de 2020 até os dias atuais, desencadeada pela pandemia causada pela COVID-19. Em virtude desta, o formato de funcionamento foi alterado em função das medidas de segurança de saúde pública/coletiva, inviabilizando as atividades educacionais presenciais, porém, abrindo novas perspectivas através da tecnologia da informação que adentra o cotidiano educacional.

Como também foi sentido pelos sujeitos alunos, identificado em suas falas, a realização dos itinerários formativos na/por parte da escola sofreu alterações/perdas durante esse período, passando a funcionar como espaço de fortalecimento das duas disciplinas enfatizadas nas avaliações externas, Português e Matemática. Assim diz o profissional P5:

Atualmente, devido a situação da pandemia, e com o Currículo continuado, a escola percebeu que é necessário trabalhar com as disciplinas de Português e Matemática de forma nivelada nos horários correspondentes às disciplinas de eletivas. Mas em anos anteriores à pandemia, tentamos dividir e ofertar através das disciplinas eletivas entre o que os alunos gostariam e as necessidades que os alunos mais apresentam (ESCOLA DA FONTE, P5, 2021).

Tal depoimento assinala alguns pontos importantes, dentre eles, destacamos a reconfiguração da política educacional em virtude da necessidade vigente e o intuito de atender o desejo da manutenção dos resultados nas avaliações. Ainda não temos a dimensão dos impactos causados pela pandemia nos processos de aprendizagem escolar, no entanto pensando no alcance de metas, seguindo o fluxo dos anos anteriores, construiu-se um discurso no interior das escolas de fracasso escolar mediante a oferta de ensino remoto, dadas as condições precárias ou inexistentes do público, alunos e professores, para lidarem com o formato remoto. Isso também ressalta a resistência ao novo, aqui representado pela transformação no uso dos recursos educacionais e ainda, na concepção de aprendizagem atrelada ao modelo tradicional de escola.

Desse modo, principalmente no ensino médio, deu-se largada a uma corrida na busca pela manutenção de resultados marcadamente tidos como importantes no contexto pesquisado e gerando a mobilização do trabalho escolar para esse fim. Diante do nosso suporte teórico metodológico, identificamos aqui a atuação dos sujeitos da escola fazendo um redesenho no formato de funcionamento em prol do atendimento daquelas que são entendidas pelos os que fazem da escola como prioridade. O profissional P9 destaca que:

No atual contexto se tornou complexo [o desenvolvimento dos itinerários formativos] devido à dificuldade de interação entre alunos e professores/gestão fazendo com que a escolha fosse feita pelo professor dentro de um catálogo ofertado pela Secretaria de Educação do Estado de acordo com área de conhecimento e posteriormente a própria escola fez a distribuição dos alunos nesses itinerários (ESCOLA DA FONTE, P9, 2021).

Essa fala parece apontar também que a atuação e a recontextualização de políticas partem também de onde se origina o texto, em um dinamismo que abarca a todos que dela/nela estão. O fato de que o órgão de onde parte a política entendida como oficial também vive e executa uma atuação pautada no próprio dinamismo da existência dos sujeitos e suas circunstâncias nos endossa a compreensão proposta por Ball, Maguire e Braun (2016) quando dizem que

Esses são todos momentos de recontextualização, diferentes pontos de articulação e autorização que torna algo uma prioridade, atribui um valor, alto ou baixo. A interpretação é um processo político institucional, uma estratégia, uma “cadeia de gênero”, um processo de explicação, esclarecimento e criação de uma agenda institucional, muitas vezes contraditórias e sempre socialmente incorporadas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 69).

Os sujeitos entrevistados parecem demonstrar essa dinâmica à medida que se esforçam para acompanhar o movimento das políticas, visto nas considerações do professor P2: “[...] focando no interesse dos alunos e nas habilidades do corpo docente. Minha resposta pode ser incompleta por estar há pouco tempo na escola e a pandemia dificultou esse contato com o funcionamento escolar” (ESCOLA DA FONTE, P2, 2021). Como tentativas e ajustes, arranjos e negociações que rumam a realização das ações, mesmo que possa gerar um discurso de não alcance, ou de uma realização parcial daquilo que se era ou é esperado.

Antes de seguirmos adiante, precisamos pontuar a indicação de que para os processos de criação dos itinerários foi referida pela gestora da Escola da Fonte, em conversação na ocasião da apresentação da pesquisa, a competência dos professores em ministrarem as disciplinas eletivas e as demais atividades como exemplificado também a seguir, na fala da

professora P6 temos elementos para entendermos que “[...] a construção dos itinerários, das eletivas, se dá por meio de um catálogo que recebemos da secretaria de educação do estado para escolha e oferta dessas eletivas para os alunos, e normalmente a escolha é baseado na procura dos alunos por determinados itinerários e a depender das habilidades e afinidade do professor com os itinerários” (ESCOLA DA FONTE, P6, 2021).

Entendemos, nesse sentido, que os processos em/da/na educação são complexos e refletem muito além do que almejamos abarcar. Seria um patamar intangível, supor que produzimos uma formação integral por meio de um currículo integrado e diversificado, capaz de sanar certas lacunas na sociedade, como são enunciadas nos textos da política de ensino para o ensino médio, tais como a BNCC. Acerca dessa pauta, Costa e Lopes (2018, p.307) mencionam que:

Tal perspectiva é afirmada como latente, devendo ser apropriada por meio de um conhecimento integrado, via interdisciplinaridade/temas integradores, capaz de realizar a inclusão social, a preparação para o mundo do trabalho, a formação ética, flexível, autônoma e crítica do sujeito, para que possa atuar e adaptar-se aos mais distintos contextos sociais. (COSTA; LOPES, 2018, p. 307).

Esses autores apontam ainda que “Toda enunciação de um contexto — escolar, acadêmico, científico, local, global — é, assim, uma ficção de limites, ao mesmo tempo em que é uma decisão indecível do que se supõe como contextual, um resultado de atos de poder envolvidos em uma decisão” (COSTA; LOPES, 2018, p. 307). E seguem tecendo uma reflexão sobre o controle do outro por meio da construção do conhecimento, promovido pelo lançamento de políticas que anunciam resolver as questões sociais, educacionais, entre outras, pela formação dos sujeitos.

No entanto, percebemos que a política, curricular ou outra que seja, não contemplam tal magnitude pregada em seus textos e que são falíveis diante dos processos de práticas, uma vez que os contextos não se apresentam “como passíveis de serem acessados, controlados, analisados, por serem entendidos como limitados e precisos em sua significação verdadeiros e transparentes, submetidos a uma intervenção calculada.” (COSTA; LOPES, 2018, p. 307), conforme propõe os marcadores da política curricular.

Se concebemos por meio da proposta dos itinerários formativos uma formação que fortalece a autonomia por meio de atividades curriculares diversificadas, por outro, permanecem as indicações ainda resistentes que atribuem à figura do professor o domínio de competências que o investem de capacidade para ministrar (repassar) tal saber. Posto que o conhecimento foge às pretensas formas de controle emanadas na política curricular que produz

“[...] a formação de identidades a partir de conhecimentos acumulados” (COSTA; LOPES, 2018, p. 308), compreendida como mecanismo de indução de um conhecimento considerado legítimo.

A partir dessa compreensão apontamos, em concordância com os autores, que o suposto conhecimento produzido no ambiente institucional - a escola - é resultante de uma interação que vai muito além do que é demarcado nos documentos (BNCC, DCN, PPP) representantes da política e de sujeitos em específico como os docentes e/ou profissionais como detentores de um saber que vem a ser repassado. Tal ideia já se esgota frente ao que hoje entendemos enquanto formas de aprendizagem em geral, pois o conhecimento é um processo contínuo, dinâmico, constante e imprevisível que acontece com o indivíduo de modo totalmente peculiar e particularizado. Portanto, reforçamos aqui com o dito por Costa e Lopes (2018) quanto ao conhecimento que:

A consideração da abertura e da contextualização é remetida à peculiaridade das características de um contexto escolar desconhecido e incontrolável, uma vez que é potencialmente mais dinâmico do que o que está circunscrito ao normativo. [...] assinala o movimento pelo controle de uma alteridade que é furtiva a toda forma de controle. Isso porque, na perspectiva com a qual operamos, a alteridade contextual não é uma verdade transparente e ao mesmo tempo é imprevisível (COSTA; LOPES, 2018. p. 309).

Nossa pontuação se faz no sentido que pensarmos como falamos em produzir uma educação que promova autonomia e proatividade no aluno, ao passo que perpetuamos o entendimento e a prática na centralidade do conhecimento, demonstrando uma ainda não superação de concepções tradicionais da educação e de como se constroem as aprendizagens. É válido trabalhar com sujeitos que emanam competências e afinidades para tal tarefa, no entanto, desenvolver competências também se traduz como formação diversificada proposta nos textos das políticas educacionais vigentes.

Pensando nos efeitos colhidos pela realização dos itinerários formativos, perguntamos aos entrevistados como eles compreendem a pertinência e a necessidade de realizar os itinerários formativos. Para tanto, recebemos sinalizações bem diversas, movimento que vem caracterizando nossos achados na perspectiva de um deslocamento onde os sujeitos, ora se afinam com a política proposta, ora se distanciam. Mediante as análises das respostas dos sujeitos da escola investigada, nos parece que ocorre uma escolha, livre ou condicionada, acerca de fragmentos da política que são acatados, ignorados ou reformulados.

Nos trechos de falas a seguir, percebemos, recorrentemente, um sentido dado às ações dos itinerários formativos na escola como espaço de complementação da formação do aluno,

como se usado não somente para agregar, mas para preencher lacunas do que não é alcançado através da formação básica proposta. No cenário de lutas e tensões, vemos na afirmação do professor P2 ao afirmar que “[...] acho a proposta interessante, mas eliminar disciplinas do currículo para colocar outras é ruim” (ESCOLA DA FONTE, P2, 2021) a manifestação de um combate entendido na alteração do currículo como algo ruim, refletindo uma possível resistência à mudança. Na verdade, as trocas são um fenômeno pertencente a toda nova configuração curricular do ensino médio em suas modalidades de oferta, enquanto os itinerários formativos são uma parte agregada a esse nível de ensino, não constituindo uma troca ou substituição de unidades curriculares.

Por outro lado, há os professores que enfatizam em suas falas a contribuição dos itinerários na formação do aluno, entendida como algo positivo e agregador de competências importantes no desenvolvimento integral. Nesse sentido, temos o relato da professora P1 que destaca que “[...] O desenvolvimento deles [dos alunos] abre a oportunidade para o aluno observar o que mais se aproxima do que ele idealiza para o futuro. Permitindo que ele migre para área que o desperte interesse” (ESCOLA DA FONTE, P1, 2021).

E há ainda aqueles que sinalizam a construção marcada pela postura questionadora e autônoma que os itinerários trazem em sua estrutura como texto político, como dito nos casos a seguir pelas professoras P4 e P7, respectivamente: “[...] é neste contexto que o aluno questiona, escuta e fala suas experiências de vida, assim todos tem conhecimento do assunto exposto” (ESCOLA DA FONTE, P4, 2021) e “[...] para a formação integral do educando, para o seu projeto de vida, digo o projeto pessoal do mesmo, para ajudar na escolha da carreira, entre outros pontos” (ESCOLA DA FONTE, P7, 2021).

Diante da realização de políticas sempre há o percurso (in)formativo dos profissionais e a necessidade de interação, interpretação para posterior execução, dadas todas as forças que ali incidem e as conseqüentes interpretações e atuações. A construção da política depende do modo como são as concepções desenvolvidas por quem de fato as realiza. Ao discutir a síntese da atuação na perspectiva de como as escolas fazem políticas, mencionando Mussella (1989), o autor Ball (2016) destaca que:

Nosso argumento é que a atuação da política não é um processo simples e racional - embora, às vezes, ela é feita para parecer assim - e os seus resultados não são fáceis de se ler fora das origens da política. “Não é fácil (e, às vezes, impossível) identificar quais práticas de implementação levarão aos resultados desejados e que resultados não intencionais, indesejados irão surgir (BALL, 2016. p. 197).

Nesse contexto, temos as considerações da professora P6:

Eu acho de extrema importância e necessidade, no entanto, não me sinto segura para afirmar que compreendo a proposta de se trabalhar com os itinerários formativos até por não ter clareza sobre a condução e materialização dessas propostas dentro da educação básica e na escola em que atuo considerando o formato de tempo integral (ESCOLA DA FONTE, P6, 2021).

Algumas críticas lançadas sobre a forma como se deu a inserção de novas modalidades de ensino e sua formatação se fundamentam, como no caso aqui estudado, nos itinerários. A fala aqui mencionada exemplifica a necessidade e a importância de políticas criadas de maneira participativa, construídas pelas mãos de seus executores e pensadas a partir da necessidade local, de dentro para fora, num movimento de pertencimento gerador de apropriação dos sujeitos naquilo que pensam e realizam, na prática.

Com relação ao planejamento e formação dos itinerários, os profissionais sinalizaram a participação em momentos de formação e oficinas preparatórias organizados pela secretaria de Educação do Estado e pela Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (CODED/CED), ocupando aqui o papel de agência formadora com e para os propósitos da política educacional.

O papel de agências multilaterais na produção da política é abordado em textos com focos político-econômicos que discutem sobre as DCNEM. Tais diretrizes são apresentadas como coerentes com tendências mundiais, ressaltando seus nexos com recomendações de agências internacionais para reformas educativas nos países emergentes (OLIVEIRA, 2016, p. 86).

Os professores e a gestora da escola aqui analisada fazem referência a uma certa insuficiência quanto a esses momentos de formação e indicam por meio de um discurso de precariedade das orientações de como desenvolver os itinerários. Tal discurso arrasta uma reflexão sobre a amplitude e autonomia ofertada no texto dos documentos da BNCC para o ensino médio e disseminado nos demais documentos como planos e notas técnicas. Esse ponto é alvo de críticas e uma das questões sinalizadas como fragilidade da reforma do ensino médio.

Na verdade, a proposta dos itinerários formativos envolve a oferta de espaços de criação por parte da escola e a adequação dessas atividades conforme os anseios da comunidade escolar (alunos e professores) alinhados aos objetivos do desenvolvimento integral dos alunos. Como visto até o momento, as escolas fazem uso do espaço dos itinerários na prática, criando e recriando seus percursos de acordo com suas possibilidades, no entanto, em discursos sobre o tema, revelam uma espécie de não apropriação quanto ao pertencimento e autonomia nessa criação.

É possível considerarmos que talvez exista uma necessidade a nível de definição que torna opaca a atuação que esses sujeitos realizam cotidianamente, ou ainda, funcionamos, buscando diretrizes a quem delegamos a responsabilização dos fazeres ao passo que minimizamos a autonomia em criar, desenvolver, ocupar o lugar de quem atua, mesmo que estejamos o tempo todo atuando. A própria dinâmica de políticas educacionais já agrega a ideia de formação docente, que é importante e necessária; contudo sentimos uma procura por guias e métodos definidos a serem aplicados na prática.

Na continuidade de nossas questões de pesquisa, ao perguntarmos quais documentos pedagógicos dão suporte à realização dos itinerários formativos, as falas dos sujeitos apontam para a existência de uma diversidade de material desencadeada a partir da própria LDB até os planos pormenorizados de cada professor. O professor P9 destaca que contam, principalmente com o Projeto Político Pedagógico (PPP), que “[...] além de orientar nas suas ações metodológicas, também contribui nos direcionamentos da parte física e financeira ” (ESCOLA DA FONTE, P9, 2021) que abarca as dimensões pedagógicas, estrutural e financeira, que precisam estar inclusas e serem percebidas no momento de planejamento, uma vez que esse documento define a realização ou não de uma atividade dentro do espaço escolar, pois tais dimensões são correlacionadas de modo a viabilizar a efetivação/implementação de uma política.

Os discursos dos sujeitos entrevistados apontam concepções do modo como compreendem e conseqüentemente, exercem suas atividades dentro e na política. A relação do fazer com a compreensão do que é direcionado a ser feito sempre sofre as alterações de um processo de interpretação que é privado e coletivo simultaneamente, que interfere e absorve influências, ou seja, as arenas onde ocorrem as lutas na e pela definição de políticas. Conforme Lopes e Macedo (2011):

No caso da política de currículo, a prática das escolas permanece situada fora do espaço de decisão política. Trata-se de um espaço de implementação de orientações definidas por poderes externos a ela. Caso seja considerado que o poder é difuso e sem centro, com múltiplos centros contextuais sendo produzidos, a prática das escolas tende a ser considerada também como um centro decisório e de produção de sentidos para a política. A prática deixa de ser considerada como o Outro da política, mas passa a ser parte integrante de qualquer processo de produção de políticas (LOPES, MACEDO, 2011, p. 237).

Nesse espaço de arenas onde são traçadas as disputas que desencadeiam as definições das políticas, surgem as atuações que por vezes reproduzem discursos e práticas e assumem o texto oficial da política como diretriz maior a ser seguida. Nesse sentido os sujeitos se

apropriam desse texto como discurso e prática, conforme vemos na fala da professora P6 quando indagado sobre documentos e suporte para a realização dos itinerários formativos na escola, refere:

Os documentos da Base Nacional Curricular Comum, muito bom, claro e completo; Escola Aprendiz para a área de linguagens e Ed. Física; MATRIZES DE CONHECIMENTOS BÁSICOS, da secretária de educação do Estado; Parâmetros Curriculares Nacionais, Metodologia do ensino de educação física, bibliografias da autora Suraya Cristina Darido (para ensinar Educação Física) esses três últimos são voltados especificamente para área da Educação Física e por fim e sempre presente na docência a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (ESCOLA DA FONTE, P6, 2021).

Até por se tratar de um espaço constituído por vários sujeitos e suas práticas, a alteridade e diversidade tornam-se inerentes ao cenário. Desse modo, também surgem, diante da mesma indagação, as atuações e interpretações em outros sentidos que apontam para a necessidade de análises pautadas em interpretações outras, como sugere a professora P5: “[...] PPP, BNCC. Acho que este último devemos ter sempre um olhar crítico sobre o mesmo. Pois ele é pensado para uma realidade que de repente não contempla e/ou deixa a desejar o cotidiano e o público alvo de determinadas escolas” (ESCOLA DA FONTE, P5, 2021).

Tal depoimento reaviva a discussão acerca da reforma do ensino médio e da implementação da BNCC, refletindo o modo como foi instituída e interpretada no interior das escolas, cerne da educação. Em se tratando dessa escola em análise, aconteceram simultaneamente, a implementação da BNCC e a alteração da oferta de ensino para a modalidade integral, demandando muitas mudanças em seu funcionamento e exigindo dos sujeitos, atuações reconfiguradas.

Prosseguindo em nossa análise, quando perguntamos qual a relação dos itinerários formativos com o trabalho docente e a função de ensino ofertada pela escola, três professores deram respostas aproximadas no sentido de considerarem uma relação de contribuições sinalizando a agregação que os itinerários promovem na formação do aluno. O professor P9 relata: “Como a nossa escola é de tempo integral, os itinerários formativos vieram contribuir para uma formação mais abrangente e integradora do educando” (ESCOLA DA FONTE, P9, 2021) e a professora P1 diz: “[...] uma relação de alinhamento nas áreas que são compostas por tais itinerários. Dando possibilidade de criação e desenvolvimento dos projetos educacionais” (ESCOLA DA FONTE, P1, 2021); a P3 menciona que “[...] orientar o aluno quanto às suas escolhas.” (ESCOLA DA FONTE, P3, 2021). Nessas falas, percebemos haver uma compreensão dos itinerários formativos como um espaço contributivo de construção da

formação integral desses alunos por meio de atividades promotoras de autonomia e desenvolvimento diversificado.

No entanto, existem interpretações que revelam lacunas percebidas pelos sujeitos como determinantes do serviço desenvolvido, como no caso de P6 ao descrever sobre a relação dos itinerários formativos com o trabalho docente e a função da escola:

[...] acredito que ambos estejam relacionados e que devam estar relacionados, mas, me sinto insegura para expor com clareza sobre essa relação pelo fato de me sentir mais reprodutora de um modelo/formato do que mesmo conseguir durante o processo refletir a minha prática com base nos itinerários (não sei se consegui responder e se compreendi a pergunta). Acredito que falta formação, capacitação e investimento para os docentes (ESCOLA DA FONTE, P6, 2021).

Essa fala também nos sinaliza as tensões geradas no fazer profissional, refletindo certa angústia dos docentes em produzir uma política por meio da reprodução e sem uma clara compreensão do que se pretende realizar; ou pelo fato das diversas interpretações serem acionadas nesse fazer. São muitas as interpretações dadas e vistas na produção dos itinerários formativos pela atuação dos sujeitos, sentidas em relatos como no da professora P7 quando aponta que os itinerários “Contribuiu para eu compreender e ajudar meu aluno no desenvolvimento das competências sócio emocionais” (ESCOLA DA FONTE, P7, 2021).

Quanto aos recursos (humanos e materiais) disponibilizados para a realização das atividades e o quanto impactam na execução dos itinerários formativos, obtivemos depoimentos que indicam melhorias no ensino e a efetivação de espaços fortalecedores da aprendizagem para os alunos pensados na distribuição dos recursos, apesar da escola não possuir uma estrutura física favorável ao desenvolvimento das atividades. Reforçaram a importância da distribuição de recursos para que se viabilize as atividades, como diz o professor P9: “[...] são partes imprescindíveis para a execução dos mesmos pois possibilitam o desenvolvimento das ações com qualidade levando a uma culminância com sucesso” (ESCOLA DA FONTE, P9, 2021).

No que se refere aos impactos e contribuições das atividades dos itinerários formativos para a formação do aluno do ensino médio de oferta de tempo integral, os entrevistados mencionaram-nas como positivas e favoráveis ao processo de formação integral dos alunos, promotoras de mais aprendizado com o desenvolvimento de autonomia, espaço de escolhas e socialização entre si, como refere o professor P9: “[...] com o desenvolvimento dos itinerários formativos percebe-se um maior desenvolvimento tanto cognitivo como social do educando levando a ter maior autonomia e socialização” (ESCOLA DA FONTE, P9, 2021).

No entanto, alguns dos entrevistados referiram mais detalhadamente os impactos que sentem a partir da realização da proposta dos itinerários formativos, destacando como percebem os resultados de seus feitos na política. A menção a uma formação integral, denotando a busca pelos objetivos instituídos pela política educacional pode ser identificada na expressividade da professora P7, ao referir que: “[...] para a escolha da carreira, da universidade, para terem uma visão mais holística do homem e para contribuição para a sua formação enquanto cidadão e cidadã através do desenvolvimento das competências socioemocionais.” (ESCOLA DA FONTE, P7, 2021).

É interessante notar que alguns dos entrevistados indicam em seus relatos uma menção de dúvida e de condição para que os resultados aconteçam, nos parecendo que quando se estrutura um ou mais itinerários em função de uma unidade curricular, como foi o caso do ano de 2021, não se alcança os objetivos desejados. Restando subsídios para uma compreensão de que quando se trata dos conhecimentos básicos do currículo, não se contemplam os itinerários formativos. De certo, em sua proposição inicial, estes existem para proporcionar uma diversidade à formação, visto o seu caráter de integralidade.

O que nos chama a atenção aqui é a reconfiguração da política em prol do atendimento a demandas existentes, contudo, fica a sensação, para os sujeitos que quando alteram essa política, não a fazem. Como se a implementação acompanhada de um rigor e estaticidade caracteriza a efetivação da política e um fazer distinto dessa perspectiva seria o não cumprimento, portanto, o não fazer a política. Percebemos esse sentimento na fala de P9: “[...] é útil se não ocorrer em detrimento das disciplinas da base curricular” (ESCOLA DA FONTE, P9, 2021).

Já alguns dos entrevistados mencionam em suas respostas certa pretensão de trabalhar e alcançar impactos na formação integral do estudante, atribuindo tais resultados às dimensões intelectual, emocional e social. A professora P5 acredita que “se feito de forma consciente, o aluno possa sair do ensino médio com conhecimentos a mais na área da qual tenha afinidade” (ESCOLA DA FONTE, P5, 2021).

Lopes (2015), em discussão sobre currículo, afirma que o “[...] entendimento da política de currículo como uma luta pela significação do que vem a ser currículo”, questionando “[...] propostas atuais que visam a construir um fundamento, um padrão, uma base curricular, um conjunto de conteúdos básicos ou mesmo um conjunto de critérios consensuais para definir de uma vez por todas uma identidade para o currículo da educação básica” (LOPES, 2015, p.447).

Tais questões nos possibilitam pensar sobre a luta que se estabelece no campo do currículo, na execução de políticas, por meio dos fazeres dos sujeitos mediante suas traduções e, principalmente, entendendo que o currículo que se constrói na/pela atuação dos sujeitos, e ainda que se percebe na realização da política o currículo que de fato se efetiva, tendo ou não cumprido as diretrizes apontadas como funcionamento e resultados sucessivos, porém, como política viva e circundante.

A professora P6 em seu relato sobre os impactos e contribuições das atividades dos itinerários formativos para a formação do aluno do ensino médio integral, afirma acreditar que

[...] as contribuições passam pela proposta de formação integral, crítica, emancipatória e diversificada, onde os alunos para além do ganho com os conhecimentos básicos, variados e diversos com base nos eixos estruturantes, eles também têm a condição de escolherem se aprofundar em determinados itinerários, o que favorece o protagonismo e a autonomia estudantil, bem como a inclusão dos alunos em todo o processo da sua trajetória educacional” (ESCOLA DA FONTE, P6, 2021).

Para finalizar a entrevista, lançamos o espaço aberto para comentários livres sobre o tema e colhemos relatos significativos. Falas que reportam desde o não entendimento dos itinerários até o conhecimento que nos soa como interação e apropriação do que se pretende com a política proposta. O que nos revela uma interação de alguns sujeitos com a política em textos para conhecimento seguido da ação, se dando a atuação de modo mais familiarizado e argumentado, seja na direção da implementação, seja na interpretação e tradução feitas nas constantes negociações que existem durante a realização das práticas que fazem viva uma política.

A partir da resposta de P5, que afirma acreditar que os itinerários formativos “[...] são interessantes e pertinentes dentro do contexto que está acontecendo na escola hoje em dia, no caso, na grade curricular diversificada, que chamamos de disciplina Eletiva” (ESCOLA DA FONTE, P5, 2021) acreditamos haver um alinhamento no uso dos itinerários formativos com os objetivos do fortalecimento do currículo na/da escola, de maneira geral.

Na ideia de uma formação integral que pretensamente abarque as várias dimensões de construção de um sujeito, torna-se ousado e emergente construir uma educação que se sustente enquanto palco desse fazer, exigindo dos sujeitos que ali atuam, forças distintas, resistências e potencial criativo para (re)criarem seus fazeres profissionais. Pois, segundo a professora P1:

Diante dos avanços da sociedade quando o aluno tem acesso a esses elementos que os itinerários formativos oferecem, faz toda a diferença para eles enquanto cidadão estudante. Muito importante tal temática, pois, abre um leque de

possibilidades para o aluno. Oportunizando a livre escolha a cada um (ESCOLA DA FONTE, P1, 2021).

Com a diversidade inerente à escola e a tudo que a constitui, temos também sujeitos que significam outras formas de ver a política, o que entendemos como interessante uma vez que tais olhares diferentes promovem debates e lutas acerca de como se fazer a política de maneira argumentada e refletida. Quando ofertamos o espaço livre para expressão sobre o tema, P2 pontuou o seguinte: “Esta especificação de conhecimentos ainda no ensino médio é ruim por dificultar a formação de um cidadão crítico com pensamento científico” (ESCOLA DA FONTE, P2, 2021).

Frente ao debate que mencionamos acima, temos também a fala de P3, que indica os interesses que endossam a criação dos itinerários formativos e ainda se reporta à formação profissional que aparece como parte do currículo diversificado na oferta do ensino médio integral. Diz ela: “[...] é importante enfatizar que, os itinerários formativos surgiram com o intuito de nortear os educandos na busca de sua trajetória profissional. É essencial para a formação do educando.” (ESCOLA DA FONTE, P3, 2021). Tal relato anuncia a repercussão nos modelos ofertados no ensino médio e a continuidade das influências e interesses múltiplos que ecoam na educação.

Por todos os lados, sentimos os impactos demandados pela sociedade nos processos de construção das políticas educacionais frente aos interesses que impulsionam a formação profissional no ensino médio, o que por vezes, sentimos como processo rápido de produção de mão de obra, ao passo que distancia o jovem das universidades, ou seja, da continuidade nos estudos ou abreviação destes.

Posto que a pluralidade de uma escola se dá mediante a pluralidade dos sujeitos que a compõem, direta e indiretamente, em seus aspectos culturais, sociais entre outros, temos sujeitos que demonstram uma enunciação da política da qual participam e constroem de modo, visivelmente de maneira mais implicada, mediante a íntima relação que demonstram, de saber de si e dos cenários envolvidos em todo o processo.

Tal postura parece demonstrar o sentimento de pertencimento ao cenário e de tomada de consciência quanto ao seu papel exercido na formulação e execução dessa política, tal como vemos a seguir:

Eu busco compreender que a minha prática docente se encontra justamente em tempo de transição e implementação de novas políticas educacionais e que tudo requer tempo, mas, me preocupa muito o fato de eu estar dentro do

processo e muitas vezes não compreendê-lo, por existir uma dicotomia muito grande entre o real e o ideal e tão pouco investimento e incentivo aos professores da educação básica. E que para eu investir e ampliar meus horizontes nessas perspectivas, eu tenho de fazer isso por conta própria, abdicando inclusive da qualidade do serviço que oferto, visto que as condições não são favoráveis nem para o desenvolvimento do trabalho, quanto mais para algo "além dele"... É importante compreender que os itinerários formativos devem estar dispostos de forma que proporcione aos educandos para além da possibilidade de aprofundamento em determinadas áreas do conhecimento, uma formação integral considerando a diversidade e multiplicidade dos itinerários (ESCOLA DA FONTE, P6, 2021, grifo do entrevistado).

A fala de P6 reitera uma compreensão bastante inteirada do processo e nos passa um sentimento detalhado daquilo que buscamos ao longo desta trajetória. Evidenciando uma compreensão de como se dão os itinerários formativos nesta escola e qual o seu percurso de construção pelas mãos dos sujeitos que ali atuam foi aos poucos, por meio das falas aqui trazidas, nos revelando o cenário de atuação de uma educação sendo interpretada e realizada, conforme a mistura de uma aproximação do proposto como política, contudo, ressignificados pelos sujeitos em suas atuações.

Ou ainda, como refere P7, a mudança em si mesma mediante o desenvolvimento do trabalho docente com os itinerários, nos apontando a ideia de formação não apenas para os estudantes e reforçando a pulverização que um currículo e uma política assumem. Transformam os sujeitos em suas práticas profissionais tanto quanto buscam modelar os sujeitos tidos como aprendentes, os estudantes. A questão que se sobressai aqui é a transformação nos sujeitos que se encontram imersos na realização de uma política, em qualquer posição que ocupem. Diz a professora:

Lecionei nas três séries a disciplina de Núcleo e foi muito gratificante para mim para minha formação enquanto profissional e pessoa! Era sempre um momento de encontro caloroso e de amizade com os alunos, desenvolvemos projetos, participamos de feiras científicas. Sou outra professora depois de ter lecionado o Núcleo. Os Itinerários Formativos consistem no diferencial da nossa escola. Muitos projetos são desenvolvidos dentro da grade dessas disciplinas (ESCOLA DA FONTE, P7, 2021).

Na perspectiva dos sujeitos que atuam na prática, dando vida e movimento a uma política, ocorre uma transformação inevitável destes, seja dirigida com propósitos ou não. A questão é que o movimento de ser e estar inserido nos espaços coletivos onde se dão tais políticas, promove mudanças nos sujeitos através da leitura feita de como devem ser tais políticas, e a influência mútua, que ocorre destes para com a realização da política, e no sentido contrário, da política na atuação dos sujeitos. Trata-se de um movimento circundante no qual

os limites são tênues ao extremo, não nos permitindo mensurar quem ou o que predomina nessa relação de construção de uma política.

5 CONSIDERAÇÕES TRANSITÓRIAS

Ponto final. Sempre entendi o ponto final como um espaço para o porvir, para o novo. Definir um final para um tema (todos) tão vivo e dinâmico chega a ser ilusório. Todavia, pensar em finais é necessário para demarcar etapas, inconclusivas que sejam. Ao olhar o início do percurso sentimos a vastidão que percorremos na realização dessa investidura que foi pesquisar os itinerários formativos no ensino em tempo médio integral. Transitar nesse nível de ensino como pesquisadora possibilitou reunir e atender a anseios a tempos reservados, aguardando o agora.

A imersão no campo de estudos de currículo especificamente do ensino médio foi engrandecedora em elucidações e provocações acerca da educação que procuramos viver pessoal e profissionalmente. Na verdade, o campo de estudos em políticas educacionais sempre provocou profundas reflexões e responsabilizações. A política, educacional ou outra, circula viva e disforme (pluriforme) por entre os espaços nos quais circunda e assume formas à medida que é sentida, interpretada e vivida pelos sujeitos. Esse movimento é fluido no sentido de não obedecer a fluxos preestabelecidos hierarquicamente, mas de se entrelaçar nas demandas globais e locais, tomando formas resultantes das tensões e das lutas proferidas no território escolar.

Especificamente, os estudos sobre currículo foram os mais intensos à medida que se buscou o entendimento do funcionamento de uma escola, focando em sua oferta de ensino, integral, e como se dão os itinerários formativos dentro dessa perspectiva, na visão dos sujeitos que ali atuam. Ao passo que fomos construindo a pesquisa aqui apresentada, fomos desconstruindo várias concepções de currículo, ensino, pesquisa, educação e política. Dando lugar ao que hoje, provisoriamente, entendemos como elementos do cenário educacional no ensino médio.

Ao iniciarmos o percurso, buscamos realizar uma interação acerca do que já se apresentava estabelecido como diretrizes para o ensino médio com oferta em tempo integral, enquanto política educacional em textos e na prática. Para tanto, investigamos, por meio de uma busca resultante de produções acadêmicas, o olhar para as pesquisas já existentes sobre o tema de estudo a fim de nos localizarmos diante do que já havia sido abordado até o momento. E o que encontramos em tal busca foi a sinalização de que pouco havia sido apontado sobre essa modalidade de oferta do ensino médio, especificamente. Encontramos menções sutis dentro de produções que abordaram o ensino médio técnico e profissionalizante como tema central de

estudo. Possivelmente, por se tratar de uma nova oferta que vem sendo implantada nos últimos cinco anos com maior ênfase, não temos ainda, grandes pesquisas e/ou produções relacionadas.

Para nos centrarmos na presente pesquisa, fizemos também uma imersão no percurso histórico do ensino médio para compreendermos o fluxo de mudanças ao longo das políticas implementadas para esse nível de ensino. Compreender a história da educação como política, integrada ao contexto social nos permitiu refletir sobre muitos pontos que se apresentam na formulação e execução de políticas educacionais. Para viabilizar tais reflexões buscamos aprofundar os estudos com o referencial teórico metodológico de ancoragem para nossa pesquisa, a partir da teoria da abordagem do ciclo de Políticas de Ball e Bowe, reforçados pelas contribuições dos autores nacionais como Lopes (2011, 2015, 2019), Macedo (2009, 2011) e Mainardes (2006a, 2006b, 2009, 2011).

Procuramos também analisar os textos contidos em documentos que formalizam as políticas educacionais emitidos por órgãos reguladores e construídos na própria escola, foram eles: BNCC, DCN, orientações da SEDUC, Notas Técnicas para o ensino médio com oferta em tempo integral, PPP, sites e páginas de Ministério da Educação e da Secretaria da Educação do Ceará. Buscamos com tal investigação conhecer um pouco das diretrizes contidas nos textos (documentos) que marcam o surgimento e a implantação de uma política. Nestes termos abordamos os princípios apontados por Ball a respeito dos ciclos de construção de uma política.

Nos achados a partir dos documentos encontramos uma ausência marcante que abordasse o nível de ensino aqui estudado, carência de produções acadêmicas acerca dessa oferta, sendo predominante a produção voltada à modalidade de ensino técnico profissionalizante. Tal conjuntura nos pôs a refletir acerca da distância que entremeia pesquisas educacionais.

No entanto, o percebido nessa etapa foi que a difusão de modelos estruturais de ensino que caminham no atendimento de necessidades da sociedade, e que, no ensino médio, vê-se com força a influência dos interesses sociais diversos incidindo no modo de oferta de ensino e currículo. Os poucos autores que se referiram ao esse nível de ensino, contrapõem a política proposta e a realidade prática na escola. Mencionam as implicações de uma oferta que propaga resultados possivelmente, inalcançáveis, e sutilmente desconsidera as tantas outras formas de construção que transbordam os limites de uma formação institucionalizada, para além de ainda minimizarem a produção múltiplas de saberes que constituem uma formação integral.

Torna-se arriscado legitimar uma proposta de política educacional que não valide as múltiplas formas de construção do saber, mesmo que anuncie em seu escopo, um currículo

diversificado. Porém, tais considerações sempre são interpretadas, traduzidas e (re)feitas pelas mãos dos sujeitos, tornando a política, uma fazer sempre plural e particularizado, simultaneamente.

Na perspectiva dos questionamentos que buscaram compreender o modo como são desenvolvidas as políticas educacionais, nesse caso, os itinerários formativos, encontramos manifestadas nos achados da pesquisa caracterizações que ilustram a interpretação dos sujeitos e a realização de diferentes modos, do modo como é entendido e traduzido em ações na prática.

Os itinerários foram definidos de diferentes modos e sinalizados como parte pertinente do currículo do ensino médio com oferta em tempo integral, sendo que cada sujeito expressou detalhamento diferenciado, algumas vezes nos levando a refletir tamanha diversidade, posto que o espaço e o público de realização se trata do mesmo.

A articulação ou articulações ocorrem numa teia de ações, após traduzidas e implementadas por cada um que ali está, tem-se a política produzida na e pela atuação dos sujeitos. Quanto aos itinerários formativos, os sujeitos da escola analisada exprimiram em suas considerações uma compreensão de relevância dos itinerários para e na formação dos estudantes. Relatam que as atividades são contributivas e agregam a formação integral por meio das vivências que proporcionam.

Durante as análises realizadas, percebemos os movimentos de reconfiguração feitos pelos sujeitos para produzirem a política educacional em meio as tensões quanto aos processos de criação e recriação, sendo um dos fatores, a estruturação e os recursos disponibilizados para subsidiar as atividades. Dada a implantação do novo modelo educacional com o currículo diversificado, e ainda, sendo parte disso, os itinerários formativos com toda a sua proposição de escolha feita pelos sujeitos da escola, surge um desafio a ser enfrentado por todos da escola. E tal enfrentamento coaduna na realização de esforços múltiplos para efetivarem as atividades de modo a contemplar o proposto currículo, e a política em questão.

Se faz necessário toda uma organização da escola no fluxo escolar que altera a proposta pedagógica, logística e funcional das atividades. Tais impactos decorrem da carga horária diferenciada, no caso, estendida. Da ocupação dos alunos durante esse período que passam na instituição e dos resultados esperados, pois, os propósitos para essa oferta de ensino visam garantir uma formação integral que prepara para a vida e para o exercício da cidadania.

Para o momento, consideramos que o ensino médio com oferta em tempo integral requer muito estudo, não diferentes das demais modalidades, à medida que vem sendo efetivado como política educacional. E que ainda, para compreendermos o fluxo dessas políticas, precisamos,

fundamentalmente, adentrar os espaços onde elas acontecem e contatar os sujeitos que as constituem. Por fim, entender um pouco do funcionamento dos itinerários formativos nos fez (des)construir pensamentos acerca do ensino integral em geral e da formação do estudante voltada à autonomia e integralidade como sujeito para viver em sociedade. Esperamos seguir em análises, pois, o que por hora se apresenta é fruto muito mais de questionamentos latentes que aguardam ser abordados, e quem sabe, compreendidos (elucidados).

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Ronaldo Marcos de Lima. A reforma do Ensino Médio do governo Temer, a Educação Básica mínima e o cerco ao futuro dos jovens pobres. **Revista Holos**, Ano 34, Vol. 08, 2018. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/7065>. Acesso em 03/01/2020.
- ASSOCIAÇÃO DOS CAMINHONEIROS DE TABULEIRO DO Norte - ACATAN, Tabuleiro do Norte, Ceará, **Sobre**. Disponível em: <http://acatan.com.br/site/sobre/>. Acesso em: 28/11/2021.
- BALL, Sthepen J. **Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social**: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. Currículo sem Fronteiras, v. 6, n. 2, pp. 10-32, jul/dez 2006. Londres, Reino Unido.
- BALL, Sthepen J. MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas Educacionais**: questões e dilemas. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Sthepen J. **Educação global**: novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, Sthepen J. Entrevista com Stephen J. Ball: uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. Entrevista concedida a Marina Avelar. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**, Tempe, v. 24, n. 24, p.1-18, fev. 2016a.
- BALL, Sthepen J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016b.
- BAUER, Martin., GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996. Acesso em: 20/03/2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em 18/01/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei nº 13005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2014. Acesso em: 20/03/2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 18/01/2020.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Medida provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2016. Acesso em: 20/03/2021. Disponível em: <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992/pdf>. Acesso em 18/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília primeira parte, p. 1-3, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm. Acesso em 18/01/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf Acesso em: 15/10/2021.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Guia de implementação da Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa de Apoio à Implementação da Base – ProBNCC, documento orientador**. 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/doc_orientador_probncc_2019.pdf. Acesso em: 04/05/2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Novo ensino Médio - Perguntas e respostas**. s/d. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361> Acesso em 18/01/2020.

CORREIA, D. A.; MALDANER, J. J.; CAVALCANTE, R. P.; SOUSA, W. A. de. A Educação profissional tecnológica na base nacional comum curricular: Concepções e contradições. **Revista Prática Docente**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 563-581, 2020. DOI: 10.23926/RPD.2526-2149.2020.v5.n1.p563-581.id618. Acesso em: 20/05/2020. Disponível em: <http://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/618>

COSTA, Cristina Porto. **Educação profissional técnica de nível médio em música: formação de instrumentistas e inserção laborativa na visão de seus atores: o caso do CEP-Escola de Música de Brasília**. 2014. 336 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Acesso em: 03/05/2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/16890>

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. **A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: Tentativas de controle do outro**. Educação & Sociedade, Campinas, v.39, nº. 143, p.301-320, abr/jun, 2018. Acesso em: 22/10/2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/W4MMBN4nfbVN7gn9xM5GcfQ/?format=pdf&lang=pt>

DEVECHI, Catia Piccolo Viero. TREVISAN, Amarildo Luiz. **Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência?** *Rev. Bras. Educ.* [online]. 2010, vol.15, n.43, pp.148-161. ISSN 1413-2478. Acesso em 15/04/2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782010000100010&script=sci_abstract&tlng=pt

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas "estado da arte"**. *Educ. Soc.* [online]. 2002, vol.23, n.79, pp.257-272. ISSN 1678-4626. Acesso em: 17/06/2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FERREIRA JÚNIOR, José Ribamar. **Organização didática da educação física no ensino médio integrado: a configuração da Rede Estadual de Educação Profissional do Ceará**. 2017.

118f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2017. Acesso em: 20/05/2020
Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/24609>.

FERRETI, Celso João. **A Reforma do Ensino Médio: Desafios da Educação Profissional**. Revista Holos, Ano 34, Vol. 04 2018. Acessado em 03/01/2020. Disponível em:
<http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/6975>

FONTENELE, Paulo Sérgio. O projeto e-Jovem no estado do Ceará: perspectivas, análise e desafios. 2013. Dissertação (mestrado em educação) - Universidade Federal de Juiz de Fora. 2013. Acessado em: 20/05/2020. Disponível em:
<http://repositorio.ufjf.br:8080/jspui/handle/ufjf/1119>.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS - Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, Fabrício Augusto. **Base nacional comum curricular do ensino médio: currículo, poder e resistência**. 2019. 305 f. Tese (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia. 2019. Acesso em: 03/05/2020. Disponível em: <http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4385>

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **A pé pa bica** (Olho d'Água da Bica, Tabuleiro do Norte) [Documentário] 1 vídeo (16 min e 38s). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=KbtvJoWmtWc>
. Acesso em: 30/08/2021

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Lei nº 16.287, de 20 de julho de 2017**. Institui a Política de Ensino Médio em Tempo Integral no âmbito da Rede Estadual de Ensino do Ceará. Ceará/CE: Palácio da Abolição, do Governo do Estado do Ceará. Acesso em: 14/09/2021. Disponível em: Lei n.º 16.287, de 20.07.17 (DOI 21.07.17).

GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ, Tabuleiro do Norte ganha nova sede da Escola de Educação Profissional Avelino Magalhães, 2018. Acesso em 28/11/2021. Disponível em:
<https://www.ceara.gov.br/2018/04/13/tabuleiro-do-norte-ganha-nova-sede-da-escola-de-educacao-profissional-avelino-magalhaes/>

HENRIQUE, A. L. S. O PROEJA e a reforma do ensino médio (Lei n ° 13.415/2017). **Revista Holos**, Ano 34, Vol. 03, 2018. Acesso em 20/05/2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE, Brasil, Tabuleiro do Norte. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/tabuleiro-do-norte/historico>
Acesso em: 28/11/2021.

LEMES, Julieta Borges. **O PROEJA Trasiarte na educação de jovens e adultos do Centro de Ensino Médio 03 e na educação profissional do Centro de Educação Profissional de Ceilândia:** significações e indicações de estudantes à elaboração de um itinerário formativo. 2012. 258 f. Dissertação (mestrado em educação) Universidade de Brasília, 2012. Acesso em: 03/05/2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/10771>

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, A. **Analisando a teoria da atuação de Stephen Ball.** Conferência. São Paulo, SP: Unicamp, 2014.

LOPES, A. C. **Por um currículo sem fundamentos.** *Linhas Críticas*, Brasília, DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, 2015.

LOPES, Alice Casimiro. **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. Acesso em 03/01/2020. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

MACEDO, Elizabeth; ARAÚJO Flavia Monteiro de Barros. **Notas para uma agenda de pesquisa sobre as arenas burocráticas nas políticas curriculares.** *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.2, pp.51-67, Jul/Dez 2009 ISSN 1645-1384 (online). Acesso em 20/03/2020. Disponível em: www.curriculosemfronteiras.org

MAINARDES, Jefferson. **A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais.** *Atos de pesquisa em educação – PPGE/ME FURB* ISSN 1809– 0354 v. 1, nº 2, p. 94-105, maio/ago. 2006a. Acesso em: 31/05/2020. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/34/10>

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan. /abr. 2006b. DOI: 10.1590/s0101-73302006000100003. Acesso em: 12/04/2020. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>. Acesso em 12/04/2020

MAINARDES, Jefferson. **Análise de políticas educacionais: breves considerações teórico-metodológicas.** *Contrapontos*, v. 9, n. 1, pp. 4-16. Itajaí, jan/abr 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n77/7045.pdf>. Acesso em: 12/04/2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; CRUZ NETO, Otávio; GOMES, Romeu. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis: Vozes, 1994.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** Petrópolis, Vozes, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade.** 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOURA, Dante Henrique. **Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração.** Ano 23, v. 2 – 2007. Disponível em:

<https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/viewFile/11/110>. Acesso em: 03/01/2020.

NASSER, Ana Cristina Arantes. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. 3. ed. - Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

OLIVEIRA, Marcia Betania de. **Ensino médio noturno na região Assu-Mossoró (RN): o que significa ser diferenciado?** (Tese de doutorado) Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em <https://www.bdttd.uerj.br:8443/handle/1/10417> Acesso em 10/11/2021.

OLIVEIRA, Márcia Betânia de; OLIVEIRA, Francisca de Fátima A. **Projeto Político Pedagógico: política curricular no contexto da prática**. Revista Panorâmica – ISSN 2238-9210 - v. 28 – Jul/Dez. 2019.

PAVEZI, Marilza. Contribuições da teoria da atuação: análise a partir de uma pesquisa sobre políticas de educação especial no contexto da prática. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos En Política Educativa**, [S.L.], v. 3, n. 2018, p. 1-19, 2018. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Acesso em: 04/10/2021. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5212/retepe.v.3.009>.

PREFEITURA DE TABULEIRO DO NORTE, Histórico do Município. Acesso em: 28/11/2021. Disponível em: <http://tabuleirodonorte.ce.gov.br/divulgacao/historico-do-municipio>

UERN. PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO/POSEDUC - Mestrado em Educação <http://propeg.uern.br/poseduc/default.asp?item=poseduc-apresentacao>

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. EEMI ANTONIO VIDAL MALVEIRA, (Documento digitado pela escola) Tabuleiro do Norte/CE, 2020.

ROSA, Sanny S. da. Uma introdução às ideias e às contribuições de Stephen J. Ball para o tema da implementação de políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 4, 2019, p. 1-17.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie, ALMEIDA, Cristóvão Domingos, GUINDANI, Joel Felipe. **Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas**. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais, Ano I, Número I, Julho de 2009. Acessado em 17/06/2020. Disponível em: www.rbhcs.com ISSN: 2175-3423.

SAMPIERI, Roberto Hernández, COLLADO, Carlos Fernández, LÚCIO, Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. Tradução Fátima Conceição Murad, Melissa Kassner, Sheila /Clara Dystyler Ladeira; revisão técnica e adaptação Ana Gracinda Queluz /Garcia, Paulo Heraldo Costa do Valle – 3.ed. – São Paulo: McGraw-hill, 2006.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da teoria de atuação e do ciclo de políticas. **Acta Scientiarum. Education**, [S.L.], v. 38, n. 3, p. 271, 1 ago. 2016. Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v38i3.26768>

SANTOS, Jean M. C. Tavares; OLIVEIRA, Marcia Betania de. Tensões permanentes nas reformas do ensino médio. In: Alice Casimiro Lopes; Marcia Betania de Oliveira. (Org.). **Políticas de currículo: pesquisas e articulações discursivas**. 1ed. Curitiba: CRV, 2017, v. 1, p. 169-188.

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Projeto Jovem de Futuro**. 2011. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2011/08/25/projeto-jovem-de-futuro/>

SEDUC. Secretaria da Educação do Estado do Ceará. **Escola de tempo integral**. 2018. Acesso em: 12/07/2020. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/escola-em-tempo-integral/>

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. Ed. Ver. E atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aida Maria da. **Políticas de avaliação em larga escala e sua recontextualização na escola Estadual Gilberto Rola - Mossoró/RN**. Dissertação (mestrado em educação) Universidade Estadual do rio Grande do Norte – UERN, 2019. Acesso em: 12/04/2020. Disponível em: http://www.uern.br/controladepaginas/poseduc-disserta%C3%A7oes-2017/arquivos/5149aida_maria_da_silva.pdf.

SILVA, Francely Priscila Costa e. **A reforma do ensino médio no governo do Michel Temer (2016 - 2018)**. Dissertação (pós-graduação em educação) Universidade Federal de Minas Gerais, 2019. Acesso em: 03/05/2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/32634>

TOZONI-REIS, Marília Freitas de Campos. **A pesquisa e a produção de conhecimentos: introdução à pesquisa em educação**. Curso de pedagogia da Unesp. 2018. Acesso em: 15/04/2020. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/195/3/01d10a03.pdf>

VIEGAS, Luciane. **Estudos sobre as políticas educacionais e o ciclo de políticas na perspectiva de Ball e Bowe**. *Indagatio Didactica*, v.6, nº 3, p.191-202, outubro, 2014. Acesso em: 22/11/2021. Disponível em: <https://proa.ua.pt/index.php/id/article/view/4019/3011>