



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN)
FACULDADE DE EDUCAÇÃO (FE)
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO (DE)
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (POSEDUC)
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

MÔNICA BARBOSA CANUTO

**SENTIDOS DE “NOVO” NO ENSINO MÉDIO EM CASCAVEL/CE: ITINERÁRIOS
FORMATIVOS, PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETOS DE VIDA EM
QUESTÃO**

MOSSORÓ/RN
2023

MÔNICA BARBOSA CANUTO

**SENTIDOS DE “NOVO” NO ENSINO MÉDIO EM CASCAVEL/CE: ITINERÁRIOS
FORMATIVOS, PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETOS DE VIDA EM
QUESTÃO**

Texto apresentado à banca de defesa de dissertação, do Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), como requisito parcial para a obtenção do título de Mestra em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira

MOSSORÓ/RN
2023

© 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.**

C235s Canuto, Mônica Barbosa
Sentidos de "novo" no ensino médio em Cascavel CE: Itinerários Formativos, Protagonismo juvenil e Projetos de vida em questão.. / Mônica Barbosa Canuto. - Mossoró, 2023.
187p.

Orientador(a): Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.

1. políticas de currículo;. 2. Base Nacional Comum Curricular;. 3. "novo" ensino médio;. 4. ciclo de políticas.. I. Oliveira, Marcia Betania 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.

MÔNICA BARBOSA CANUTO

**SENTIDOS DE “NOVO” NO ENSINO MÉDIO EM CASCAVEL/CE: ITINERÁRIOS
FORMATIVOS, PROTAGONISMO JUVENIL E PROJETOS DE VIDA EM
QUESTÃO**

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

Aprovada em: ____/____/____.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Marcia Betania de Oliveira – Presidente
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Hugo Heleno Camilo Costa – Membro externo
Universidade Federal do Mato Grosso

Prof. Dr. Zacarias Marinho – Membro interno
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Geniana dos Santos – Suplente externa
Universidade Federal do Mato Grosso

Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira – Suplente interna
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

AGRADECIMENTOS

É tempo de agradecer! E poder agradecer significa que não estamos sozinhos. E como sou feliz em saber que são muitos os que me acompanharam nessa jornada, porque as travessias da vida são mais leves de mãos dadas.

Agradeço ao meu Deus amado, sem Ele eu nada sou. Ele me guiou e por isso estou aqui realizando esse sonho!

À minha família: primeiramente ao meu companheiro de vida, meu amor, Francisco Antônio, pela paciência nos dias de cansaço e mau humor. Gratidão! Você sempre disse que daria certo e deu! Eu te amo!

À minha Maria Valentina, meu amor incondicional, razão pela qual tento ser melhor todos os dias! Minha inspiração! Gratidão, minha filha amada, pela compreensão nos dias de ausência, nas horas intermináveis no computador. Mamãe te ama para o infinito e além!

À minha mãe, mulher guerreira, que nos ensina todos os dias a não desistir e seguir em frente. Foi a senhora que desde cedo nos mostrou o caminho da educação como melhor escolha. Contar com seu apoio e cuidado fez toda diferença nessa caminhada. Eu te amo!

Às minhas irmãs Káren Emanuelle, Ianna Gabrielle e Gabriela Bezerra, saber que vocês eram meus olhos em Valentina na minha ausência enchia meu coração de paz!

Aos meus amigos de trabalho eu devo esse mestrado. Iara Valente, você sempre trouxe a palavra de calma nos dias de angústia. Você compreendeu a minha ausência e nunca fez disso um problema. Sou muito grata por você em minha vida! Deus te abençoe!

Carine Bessa, que desde o processo seletivo disse que daria certo, assim como durante esses dois anos! Gratidão, sempre!

Eduardo Henrique, sem você, eu nada seria (risos).

Thalys Caio, você foi minhas mãos nos dias de ausência! Gratidão pela parceria e pela oportunidade de trabalhar com um profissional tão competente! E, além disso, grande amigo!

Vocês foram meus parceiros e aqueles com quem podia compartilhar das angústias às melhores gargalhadas. Sou tão grata por isso!

E nessa caminhada, novos laços foram feitos e tornaram-se tão fortes que levá-los-ei para novos caminhos. Minha gratidão às colegas de orientação, Anaylla e Marta Pricila a partilha com vocês fez toda diferença. Desejo a vocês, um caminho de sucesso. Espero que a gente se encontre mais adiante.

À Dra. Socorro, pelos momentos de escuta, por me orientar nesse caminho. Gratidão pela escuta sem julgamentos. Gratidão por me ajudar a ser minha prioridade e entender que isso não é ser uma pessoa ruim.

À turma de mestrado do POSEDUC 2020, em especial à Luzitana e Eliane, como foi bom ser acolhida por vocês, mesmo que a distância, em meio ao caos pandêmico, sem saber, vocês também me ajudaram. Gratidão.

É impossível não agradecer àqueles que fazem o POSEDUC. Esse programa feito por seres humanos incríveis, profissionais dedicados e de escuta ativa. Eu vim de longe e durante um ano fiquei de longe, mas isso não foi impedimento para sentir como tão boa é a acolhida neste espaço. Muito obrigada especial aos professores: Allan Solano, Arilene Medeiros e Edgleuma de Andrade. Ah... como aprendi com vocês, como vocês são inspiração!

Ao professor Zacarias Marinho, pela acolhida e orientação no estágio em docência, pela paciência nos encaminhamentos. Essa vivência muito agregou nesta escrita.

À minha orientadora, Dra. Marcia Betania de Oliveira, mulher, mãe e professora de grande competência. Confesso que no início eu tinha receio de falar e dizer besteira, mas com o tempo você me ensinou que tudo faz parte de um processo formativo. Você me acompanhou nessa jornada e só cresci com suas orientações. Sou sua fã. Gratidão.

À banca examinadora, composta pelos professores Zacarias Marinho, Hugo Heleno, Geniana dos Santos e Meyre Ester Barbosa que aceitaram de pronto o convite de avaliar essa pesquisa! As observações da qualificação foram norteadoras para a conclusão do texto. Meu coração está cheio de gratidão pela oportunidade de aprender com vocês.

Ao representante da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 09, aos gestores e aos professores das escolas da pesquisa, pelo aceite em participarem deste trabalho, pela disponibilidade, por toda a gentileza em nossas conversas e pela oportunidade de aprendermos juntos. Sem vocês, não haveria pesquisa!

Gratidão a todos que mesmo de longe torceram por mim nessa jornada. O caminho foi/é duro, mas a sensação da chegada foi/é intraduzível!

“O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar, a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.”

(Fala de Tuahir em "Terra sonâmbula", 2007)

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo políticas de/para o ensino médio e como pergunta de partida: Como vem ocorrendo a produção política em torno do Novo Ensino Médio¹ no município de Cascavel, no estado do Ceará? O objetivo geral é investigar a produção de política em torno do considerado “novo” Ensino Médio no município de Cascavel/CE. Apontamos como objetivos específicos: compreender redes de articulação política em torno de políticas educacionais do ensino médio; investigar sentidos de formação docente e da produção curricular em prol do “novo” Ensino médio em escolas estaduais do município de Cascavel/CE; e analisar como os atores sociais das escolas investigadas ressignificam a BNCC ensino médio nos contextos locais. Consideramos discussões sobre as políticas educacionais do ensino médio, fundada em dispositivos legais a partir do arts. 205º, 210º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Reforma do ensino médio, Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). Adotamos a compreensão de currículo vinculada à discussão de cultura, apoiadas nos debates realizados em Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015), Silva (2016), bem como Costa e Lopes (2018). Por meio de análise qualitativa, buscamos compreender possibilidades de ressignificação da BNCC ensino médio em contextos locais. Como perspectiva de análise das questões propostas, utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe (1992), pois esta possibilita uma leitura que permeia a circularidade da política, desde sua escrita inicial até sua produção na prática. Paralelamente, fazemos uso da Teoria da Atuação, de Ball, Maguire e Braun (2016) uma vez que essa teoria nos traz maior compreensão do contexto da prática, a partir da análise dos contextos: situados, profissionais, materiais e externos, desta forma, dando voz aos sujeitos envolvidos no processo de produção da política. Organizamos a produção de dados mediante análise dos seguintes documentos: Lei do Novo Ensino Médio (13415/2017), BNCC ensino médio e Documento de Orientação Curricular Referencial do Ceará (2021). A pesquisa empírica cumpriu-se por meio de entrevista semiestruturada dos sujeitos da pesquisa, com um representante da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 09 (CREDE 09); gestores e docentes de duas escolas de ensino médio, localizadas no município de Cascavel/CE. Destacamos que a política de reforma do ensino médio se configura como parte de uma rede global de influência que se construiu/constrói a partir de uma produção discursiva de que a gestão pública educacional é deficitária. Outrossim, apresentam “soluções” que deixam efeitos na produção curricular e na formação docente.

Palavras-chave: políticas de currículo; Base Nacional Comum Curricular; “novo” ensino médio; ciclo de políticas.

¹ O Estado do Ceará já possui processo de municipalização, de acordo com a Lei nº 12.452, de 06.06.95 (D.O. de 27.06.95) que dispõe sobre Processo de Municipalização do Ensino Público do Ceará e dá outras providências. Disponível em: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/2401-lei-n-12-452-de-06-06-95-d-o-de-27-06-95>. Acesso em: 03 nov. 2021.

ABSTRACT

This research has as the study object the policies from/to high school and has as the main question: How has the political production around the New High School² been happening in the city of Cascavel, in the state of Ceará? The main objective of this research is to investigate the production of policies around the so-called “New” high school in the city of Cascavel, CE. We have three specific goals: to understand the political articulation networks encompassing the educational policies of high schools; to investigate the meanings of teacher training and the curriculum production on behalf of the “New” high school in State schools within the city of Cascavel, CE; and analyze how the social characters from the researched schools re-signify the BNCC for high schools in the local contexts. Here, we considered discussions over the educational policies of high schools, based on legal apparatus from the arts. 205º, 210º from the Federal Constitution of 1988 (CF/1988) and the Law on the reform of High School, Law n. 3415/2017 (BRAZIL, 2017). We adopted the understanding of a curriculum associated with cultural discussion, based on the debates held by Lopes; Macedo (2011), Lopes (2015), Silva (2016), and Costa; Lopes, (2018). Through the use of qualitative analysis, we sought to comprehend the possibilities of re-signifying the BNCC for high schools in local contexts. We used the Policy Circle, by Ball and Bowe (1992), because it allows an understanding that pervades the policy’s circularity, from its initial writing to its practical production. Concurrently, we make use of the theory of enactment, by Ball, Maguire, and Braun (2016) once this theory brings us a greater comprehension of the practice context, arising from the analysis of contexts: situated, professionals, external and material, thus, giving a voice to the engaged subjects in the process of policy production. We will organize the production of data based on the analysis of the following documents: the New High School Law (13415/2017), BNCC for High Schools, and the DCRC (Ceará’s Curriculum Reference Document (2021). Semi-structured interviews were conducted with the subjects of the research, a representative of the Regional Coordination of Educational Development 09 (CREDE 09); managers, and lecturers of two high schools, located in the city of Cascavel, CE. We emphasize that the policies of reforming high schools are constituted as part of a global influence network that emerges from the discursive production that public management is deficient. Likewise, they present “settlements”, which affect curriculum production and teacher training.

Keywords: curriculum policies; BNCC; “new” high school; policy circle.

² The State of Ceará already has a municipalization process in place, in accordance with Law No. 12,452, of 06.06.95 (D.O. of 06.27.95) which provides for the Process of Municipalization of Public Education in Ceará and other arrangements. Source: <https://bela.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/2401-lei-n-12-452-de-06-06-95-d-o-de-27-06-95>. Access in: nov. 3rd, 2021.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Análises e práticas no observatório do site MPB	86
Figura 2 – 3ª Dimensão do Guia de implementação	91
Figura 3 – Matriz de Linguagens e Códigos (Competência1).....	107
Figura 4 – Temas contemporâneos transversais na BNCC	112
Figura 5 – Mapa do estado do Ceará, destacando as CREDES. Ao lado, um recorte da CREDE 09	118
Figura 6 – Localização geográfica das duas escolas investigadas no mapa de Cascavel/CE...122	
Figura 7 – Cursos de formação docente SEDUC/CE.....	147
Figura 8 – Capa do caderno organizado pelo Instituto Airton Senna sobre as competências socioemocionais	156

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre o ProBNCC (2021) (continua).....	30
Quadro 2 – Protagonismo juvenil na BNCC (BRASIL, 2018).....	65
Quadro 3 – Notícias relacionadas ao “novo” ensino médio no Ceará.....	99
Quadro 4 – Princípios norteadores da DCRC ensino médio.....	105
Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos	120
Tabela 1 – Matrícula da CREDE 09 em 2022	117

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ANEC – Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
- ANPED – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- ATLAS – Fundação Atlas de Pesquisa Econômica
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- BNCF – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica
- CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE – Conselho Estadual de Educação
- CODEA – Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
- CF – Constituição Federal
- CNE – Conselho Nacional de Educação
- CEDEA – Célula de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
- CODEA – Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
- CONSED – Conselho Nacional dos Secretários de Educação
- CREDE – Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação
- CRMG – Currículo de Referência de Minas Gerais
- DCNs – Diretrizes Curriculares para a Educação Básica
- DCEM – Diretrizes Curriculares do ensino médio
- DCRC – Documento Curricular Referencial do Ceará
- DOE – Diário Oficial do Estado
- EEM – Escola de Ensino Médio
- EEMTI – Escola de Ensino Médio em Tempo Integral
- ESP – Escola sem partido
- FGB – Formação Geral Básica
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FNCEE – Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação
- GERM – *Global Education Reform Movement*
- INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- MEC – Ministério da Educação

MPB – Movimento pela Base
NTPPS – Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas
OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU – Organização das Nações Unidas
PAEBES-ALFA – Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo
PCNs – Parâmetros Curriculares Nacionais
PDT – Projeto Professor Diretor de Turma
PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE – Plano Nacional da Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro e do Material Didático
POSEDUC – Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP – Projeto Político Pedagógico
ProBNCC – Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular
RCEIF – Referenciais Curriculares para Elaboração dos Itinerários Formativos
SASE – Secretaria de Articulação dos Sistemas de Ensino
SEDUC – Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará
SECADI – Secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SESU – Secretaria de Educação Superior
STEAM – *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics*
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNCME – União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para Infância
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA	22
2.1 Ciclo de políticas e teoria da atuação	24
2.2 Produções acadêmicas sobre o ProBNCC: ponto de partida para as reflexões	27
2.3 Processo histórico da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino médio em foco	32
2.4 BNCC e suas possíveis ressignificações	37
2.4.1 Currículo e seus sentidos	38
2.4.2 O processo de possíveis implementações / Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e o Movimento pela Base	41
2.4.3 Possíveis “implementações”/ProBNCC	45
2.5 Achados das pesquisas a partir do estado do conhecimento	54
3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO	57
3.1 Novo ensino médio e o discurso do “novo” (de novo!)	57
3.1.1 Itinerários Formativos	59
3.1.2 Protagonismo juvenil	64
3.2 Protagonismo juvenil e Projeto de vida: reflexões e sentidos	69
3.2.1 Cidadania	73
3.3 BNCC ensino médio como parte de uma rede global de influência e seus possíveis efeitos	78
3.4 Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC): formação docente e reorganização curricular	85
3.4.1 Formação docente – o “bom” professor e as “boas práticas”?	85
3.4.2 Produção curricular	89
4 NA BUSCA DA COMPREENSÃO DE SENTIDOS DE NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO CEARENSE	94
4.1 Procedimentos de construção de análise de dados	94
4.2 O Documento curricular Referencial do Ceará no/para o Ensino médio (DCRC)	96
4.3 O que há “de novo” na proposta de adaptação do documento cearense à BNCC? ..	104
4.4 Sobre (competências e) cidadania	111
5 SUJEITOS E LÓCUS DA PESQUISA	116
5.1 O que dizem os sujeitos sobre o “novo” ensino médio	123

5.2 Reorganização curricular e currículo por competências	129
5.3 Itinerários Formativos e Protagonismo juvenil	136
5.4 Formação docente e educação para cidadania	143
5.5 As redes de influências no ensino médio cearense e o que há de “novo”?	153
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	158
REFERÊNCIAS	165
ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UERN	170
APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AO REPRESENTANTE DA CREDE 09	176
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AO REPRESENTANTE DO NÚCLEO GESTOR QUE ACOMPANHOU O PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS	179
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AO PROFESSOR QUE PARTICIPOU DA FORMAÇÃO OFERTADA PELA SEDUC SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO	182

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como objeto de estudo políticas de/para o ensino médio. Consideramos, assim como Quivy e Campenhoudt (2013, p. 31) que “uma investigação é, por definição, algo que se procura” e que o investigador precisa ter um fio condutor bem definido que se inicia com uma pergunta de partida precisa, concisa, exequível e pertinente. A pertinência e a precisão se configuram uma vez que o escopo desta pesquisa é discutir uma política em pleno momento de produção nos ambientes escolares; assim como exequível e precisa, pois, visitamos os espaços de duas escolas estaduais situadas no Município de Cascavel e a Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (CREDE), órgão representante da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) na região.

Nesse sentido, essa pesquisa visa responder à pergunta: Como vem ocorrendo a produção política em torno do Novo Ensino Médio³ no município de Cascavel, no estado do Ceará? No percurso em busca de respostas, definimos como objetivo geral investigar a produção de política em torno do considerado “novo” Ensino Médio no município de Cascavel/CE. Além disso, apontamos como objetivos específicos: compreender redes de articulação política em torno de políticas educacionais do/para o ensino médio; investigar sentidos de formação docente e da produção curricular em prol do “novo” Ensino médio em escolas estaduais do município de Cascavel/CE; analisar como os atores sociais das escolas investigadas ressignificam a BNCC ensino médio nos contextos locais.

Iniciamos entendendo como esse movimento ocorre no município de Cascavel/CE partindo da compreensão da política estadual, a partir da análise do Documento de Orientação Curricular Referencial do Ceará (CEARÁ, 2021), passando pela produção política das Coordenadorias Regionais, nesta pesquisa representada pela CREDE 09⁴. A CREDE 09 localiza-se no município de Horizonte, na Região Metropolitana de Fortaleza, e está sob a coordenação da SEDUC. Realiza o acompanhamento de dezessete escolas de nível médio,

³ O Estado do Ceará já possui processo de municipalização, de acordo com a Lei Nº 12.452, de 06.06.95 (D.O. de 27.06.95) que dispõe sobre Processo de Municipalização do Ensino Público do Ceará e dá outras providências. Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/trabalho-administracao-e-servico-publico/item/2401-lei-n-12-452-de-06-06-95-d-o-de-27-06-95>. Acesso em: 03 nov. 2021.

⁴ De acordo com organograma institucional da Secretaria de Educação do Estado (SEDUC), o Estado do Ceará traz em sua organização administrativa educacional a divisão de estado em vinte (20) Coordenadoria Regionais de desenvolvimento da Educação (CREDE) que são responsáveis por um determinado número de municípios, de forma que todos os 184 municípios tenham o acompanhamento de uma coordenadoria regional de forma mais direta. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 19 set. 2021.

distribuídas entre os seguintes municípios: Horizonte, Pacajus, Chorozinho, Cascavel, Beberibe e Pindoretama.

O contexto escolar foi visitado a partir dos discursos produzidos em duas escolas, aqui denominadas de EEM Y (escola regular situada na sede do município) e EEMTI X (escola regular de tempo integral situado na zona rural, distrito de Guanacés).

Consideramos, para início da investigação, discussões sobre políticas educacionais do ensino médio, fundada em dispositivos legais a partir do arts. 205º, 210º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988), o art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), as metas 2 e 3 do Plano Nacional da Educação (PNE) (BRASIL, 2014), e a Lei de Reforma do ensino médio, Lei 13415/2017(BRASIL, 2017).

Essa reforma foi preparação legal para a confirmação do projeto proposto para a BNCC ensino médio que traz a proposta pedagógica baseada em resultados fundados no ensino de Língua Portuguesa e Matemática e na construção de um projeto de vida pautado na formação para o mundo do trabalho (BRASIL, 2018). Além disso, essa política se apresenta, atualmente, como produção discursiva atuante dentro das escolas em meio a processos formativos e reorganizações curriculares.

No decorrer da pesquisa, tratamos “novo” ensino médio e BNCC ensino médio como políticas complementares, pois ao pesquisarmos sobre a BNCC nos contextos escolares, encontramos significativa aproximação com o “novo” ensino médio que atua neste momento com a chegada dos itinerários formativos e de reorganizações curriculares. Além disso, vale considerar que o estado do Ceará promoveu durante o ano de 2021⁵ formação para gestores e docentes sobre a política do “novo” ensino médio com o propósito de reorganizar os currículos escolares no ano letivo de 2022.

Utilizamos como suporte teórico na investigação o Ciclo de Políticas, de Ball e colaboradores (1992), uma vez que é uma abordagem interpretativa que dialoga com referenciais pós-estruturais. Segundo Mainardes (2006, p. 49) essa abordagem “destaca a natureza complexa 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 das políticas educacionais.”

Compreendemos que a abordagem do Ciclo de Políticas possibilita uma investigação crítica das políticas educacionais, em diferentes arenas de disputa, desde sua elaboração ao contexto da prática e seus efeitos (MAINARDES, 2006). Nesse sentido, buscamos perceber

⁵ Verificar: <https://www.youtube.com/watch?v=viwK4clatdc>. Transmitido em: 08 out. 2021.

como se dá a produção da política educacional do “novo” Ensino Médio no Município de Cascavel/CE, utilizando como fontes de informação a CREDE 09 e duas escolas estaduais, pois segundo Ball *et al.* (1992), a atenção principal na análise de políticas deve ser sobre a constituição do discurso da política e como os profissionais da educação o compreendem no contexto da prática, sendo possível, perceber assim, eventuais resistências ou até acomodações nesses espaços (MAINARDES, 2006).

O documento da Base aponta que a intenção do texto é definir “conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e das modalidades da Educação Básica” (BRASIL, 2018, p. 07), nesse sentido, entendemos a BNCC ensino médio como uma política curricular, pois é possível identificar no decorrer do documento a definição de competências e habilidades específicas por área a serem desenvolvidas ao longo dos três anos.

Na discussão sobre currículo, utilizamos a compreensão de currículo vinculada ao debate cultural. Para Lopes e Macedo (2011), em uma perspectiva pós-estrutural a cultura deixa de ser um acervo compartilhado para ser um processo de significação; logo, o currículo também seria cultural, ao passo que também é um sistema de significados, no qual os sujeitos produzem sentidos (LOPES; MACEDO, 2011). Nessa vertente, é válido compreender sentidos e possíveis interpretações presentes na BNCC ensino médio que se constroem em torno de significantes como, cidadania e protagonismo, ao longo do documento. Além de percebermos quais discursos estão presentes nessas construções.

Analisamos ainda a intenção de um currículo único baseado em uma perspectiva cultural também unificada, pautada na formação para o mundo do trabalho, com a interpretação de cidadania ligada ao saber fazer. Além disso, refletimos sobre o contexto de influência que se estabeleceu para a construção de um projeto educacional hegemônico, de origem internacional.

Ball (2014, p. 42) aponta que “A educação é apenas uma manifestação de uma reformulação global das bases econômicas, sociais, morais e políticas do fornecimento do serviço público.” Esse processo de reformulação se manifesta no Brasil a partir da presença de organizações unidas e organizadas, como o Movimento Pela Base, fortalecido por institutos como Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Natura, que visam propagar o discurso de se garantir uma educação de qualidade pautada nessa reformulação global de bases econômicas.

Destacamos que essa rede que se criou em torno da educação brasileira, oriunda da terceira via, com bases no discurso neoliberal, tem a tentativa de controlar o docente. Para Ball (2014, p. 64), “as tecnologias neoliberais trabalham em nós para produzir um corpo docente e discente ‘dócil e produtivo’, e professores e alunos responsáveis e empreendedores.” É um

padrão educacional pautado nas concepções econômicas, a partir daquilo que o mercado necessita, limitando assim, a formação dos estudantes e buscando controlar o fazer pedagógico dos professores.

Destaco que o interesse pela investigação que ora se apresenta se sustenta na minha prática profissional e por isso, a partir daqui peço licença aos leitores e às leitoras para utilizar a primeira pessoa do singular, pois preciso voltar a experiências pessoais para esclarecer essa escolha. Alerto ainda que essa mudança na pessoa do discurso se dará temporariamente.

Iniciei minha carreira docente muito jovem, aos 20 anos, em 2000, cursando Licenciatura Plena em Letras na Universidade Federal do Ceará (UFC). Meu trabalho se concentrava em duas escolas particulares da região onde moro, no município de Cascavel/CE. Hoje, é muito claro para mim que a gestão escolar, em ambas as instituições, tinha como foco a organização escolar baseada na transmissão de conteúdos e resultados em avaliações externas. Discutir políticas educacionais e concepções que orientavam o currículo não fazia parte da realidade das reuniões pedagógicas.

Em 2010, quando aprovada em concurso público para docente, iniciei minha jornada profissional nas escolas públicas estaduais. Naquele momento me deparei com uma realidade desafiadora, pois cada sala de aula refletia desigualdades que se manifestavam desde as questões sociais dos estudantes às aprendizagens individuais e coletivas. Inicialmente, trabalhei como professora de Língua Portuguesa e lecionava para jovens que chegavam ao ensino médio que mal liam, além de demonstrarem pouco interesse pela escola.

Em 2013, assumi a coordenação pedagógica em uma outra escola estadual regular no município de Cascavel e a realidade não era muito diferente da anterior. Os meus questionamentos persistiam e, apesar de a escola pública proporcionar, aparentemente, uma abertura um pouco maior para se debater concepções pedagógicas, não havia muito tempo nem espaço para debate das políticas educacionais curriculares vigentes. Essa realidade ficou mais evidente quando das discussões sobre a reforma do ensino médio e sobre a construção de uma BNCC se iniciaram pelo nosso país, visto que os debates apareciam como algo distante de nossa realidade.

No ano de 2017, recebi o convite para coordenar uma escola com oferta de tempo integral que seria implantada no município de Cascavel/CE. A oportunidade surgiu como a possibilidade de conhecer de perto uma política que já apresentava muito do que passou a ser considerado como sendo o “Novo Ensino Médio”, aprovado pelo governo federal e da própria BNCC em vias de conclusão, pois o currículo ofertado neste modelo de escola em tempo integral vinha estruturado com 30h/a destinadas a Base Comum e 15h/a da parte diversificada,

na qual o aluno poderia construir seu projeto de vida e traçar seu itinerário formativo através dos tempos eletivos. A proposta era vista pela comunidade escolar, professores e alunos, com muita expectativa, uma vez que as mídias propagavam que esse modelo de escola tinha como pressuposto uma educação de qualidade para todos.

Ferreti (2018) discute políticas que simplificam a solução dos problemas identificados no ensino médio à alteração do currículo, atualmente, constituído por treze disciplinas obrigatórias em uma estrutura fixa. Assim, a reforma do ensino médio parece ignorar políticas educacionais semelhantes de governos anteriores que não obtiveram o retorno esperado, a exemplo do insucesso da Lei nº 5.692 de 1971⁶ que também desconsidera os demais aspectos envolvidos na dinâmica escolar e no cotidiano dos estudantes, como precariedade física das escolas, violência familiar, gravidez na adolescência, entre outros.

Apesar de críticas como essa, gerou-se grande expectativa em torno da chegada da nova política nas escolas do município de Cascavel, visto que a mídia propagava como algo diferente e inovador, diferente de tudo experimentado até então nas escolas de nosso estado. Os desafios foram muitos, pois exigia dos profissionais das escolas a compreensão de novas metodologias, ou seja, uma concepção pedagógica diferente, os professores precisavam incorporar a proposta e aplicá-la. Na prática, não houve tempo para discussão e/ou reflexão, as Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTI) precisavam funcionar urgentemente.

Naquele contexto, a SEDUC organizou notas técnicas elaboradas, através da Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem (CODEA) e da Articulação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, que são documentos que orientam como deve ser realizada a “implementação” do tempo integral nas escolas que fazem parte dessa política de EEMTI. Observamos que a lógica parecia ser a de que ao “pôr em prática o que estava no papel”, a política já vinha estruturada sem espaço para diálogo, desconsiderando os contextos vivenciados por cada realidade escolar.

Foi nesse cenário que a política das EEMTI chegou ao município de Cascavel/CE: de maneira unilateral, sem convidar ao diálogo os atores envolvidos no processo, o que se apresenta como contradição diante da proposta apresentada pela própria política que traz como concepção basilar atender aos anseios dos jovens, mas ironicamente, esses não foram

⁶ Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências foi revogada pela Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. A primeira lei já apresentava em seu Art. 4º Os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional, e uma parte diversificada para atender, conforme as necessidades e possibilidades concretas, às peculiaridades locais, aos planos dos estabelecimentos e às diferenças individuais dos alunos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/15692.htm#:~:text=a%20v%C3%A1rios%20estabelecimentos,-.Art.,%C3%A0s%20diferen%C3%A7as%20individuais%20dos%20alunos. Acesso em: 04 jan. 2022.

convidados ao debate. Esse contexto me angustiava, pois era um modelo de escola pensado e imaginado nas condições ideais, conforme apontado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 09): “Os formuladores de políticas imaginam as melhores de todas as escolas possíveis” com infraestrutura adequada, docentes capacitados e um público que desejava aquele modelo de escola.

Defendemos que esse debate é pertinente no contexto ora apresentado, pois parece existir um hiato entre a compreensão daqueles que pensam as políticas educacionais e aqueles que a vivenciam a/na prática. Desta forma, é necessária a aproximação dos sujeitos que constituem esses espaços para compreendermos os sentidos por eles atribuídos em relação a políticas educacionais e (re) organização política curricular em meio a contingências, sejam elas estruturais ou técnicas, para o funcionamento da escola.

Além disso, do ponto de vista acadêmico, o que se observa é que “as políticas referidas ao Ensino Médio, assim como as políticas governamentais em geral, atendem e mobilizam interesses de natureza diversa, não necessariamente congruentes, em torno da educação destinada aos jovens” (FERRETI, 2018, p. 25). Isso era muito claro no contexto que eu experimentei, pois não havia debate ou reflexão sobre a política que estávamos vivenciando, a prática ia sendo realizada no “piloto” automático.

Destacamos diante da atualidade do objeto investigado, ensino médio, a relevante contribuição desta investigação para a linha de pesquisa Política e Gestão da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), com área de concentração em Processos Formativos em Contextos Locais, pois refletimos sobre política educacional curricular nacional.

Neste escopo, o foco é o nível médio que vem sendo amplamente discutido desde a lei 13415/2017 e que atualmente passa por debates nos contextos escolares, visto que 2022 é/foi o ano de “implementação” da política.

Esse cenário nos possibilitou analisar sua produção seja na ressignificação teórica do documento orientador estadual, seja percebendo os discursos que vão se construindo em diferentes contextos da política, sejam eles da produção, da influência ou da prática.

Utilizamos como perspectiva teórica o entendimento do processo cíclico de constituição das políticas através da abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1992) e da Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), em diálogo com trabalhos de Mainardes (2006) e de Lopes; Macedo (2016). Em seguida, analisamos sobre a presença das redes neoliberais na educação brasileira com base nos estudos de Ball (2010; 2014). As discussões sobre os sentidos de currículo, seus significados na lei do ensino médio, assim

como na BNCC ensino médio se apoiam em Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015), Silva (2016) e Costa e Lopes (2018).

O percurso metodológico parte de uma análise qualitativa, uma vez que essa abordagem requer que o mundo seja analisado partindo do pressuposto de que nada é banal, que qualquer detalhe pode constituir indício que nos permita compreender mais claramente nosso objeto de estudo (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Dessa forma, observamos e analisamos os contextos, os discursos, os dados, atentando às subjetividades, de forma a compreender o processo de produção dessa política no município de Cascavel/CE.

Como instrumento, utilizamos entrevistas semiestruturadas, pois assim como Triviños (1987, p. 146 *apud* MANZINI, 2004, p. 2) concordamos que “Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”; assim é possível perceber a atuação da política pela visão de seus participantes enquanto atores do processo. Além disso, recorreremos à análise documental, entendendo que o “documento permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social” (POUPART *et al.*, 2008, p. 295), pois a partir dos documentos podemos analisar os sujeitos envolvidos no processo de escrita e assim, perceber o(s) contexto(s) no(s) qual(is) foi(ram) escrito(s), percebendo dessa maneira as esferas: política, econômica, social e cultural.

Utilizamos como foco a Lei do Novo ensino médio (Lei nº 13.415/2017) e a própria BNCC ensino médio, além do Documento de Orientação Curricular Referencial do Ceará (2021), documentos esses que foram profundamente estudados com o objetivo de analisar a legislação que fundamenta a BNCC ensino médio, observando a proposta curricular elaborada pelo estado do Ceará, suas aproximações e distanciamentos com a Base, assim como as realidades discutidas na CREDE 09, na EEMTI X e na EEM Y, lócus de nossa investigação.

Encerrado este texto introdutório e com o propósito de atender aos objetivos demandados, a pesquisa está organizada da seguinte forma: no segundo capítulo discutimos o percurso teórico-metodológico da pesquisa. Partimos da compreensão do Ciclo de políticas e a Teoria da Atuação de Stephen Ball e Richard Bowe como base para o debate de políticas educacionais. Além disso, fazemos uso de análise documental e entrevistas semiestruturadas.

Ainda no percurso teórico-metodológico, apresentamos um panorama das produções acadêmicas no recorte temporal 2018/2020 que realizamos no intuito de mapear e analisar produções acadêmicas sobre os possíveis processos de ressignificação da Base pelo país. Esse recorte trouxe lampejos sobre as principais discussões em torno desse processo, o que nos instigou na pesquisa a ser realizada.

O terceiro capítulo discute a BNCC ensino médio a partir de breve histórico sobre a construção do documento, o surgimento do Novo Ensino Médio que traz o discurso do “novo” e se apresenta como política garantidora da Base que ainda estava em debate até sua possível “implementação” a partir da aprovação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) que foi a primeira ação após a aprovação da política. Além disso, também no terceiro capítulo, refletimos sobre uma rede de influência, de escala global, presente na educação brasileira e atuante em debates educacionais e seus desdobramentos na reforma do ensino médio e na construção da BNCC e que acompanha todo o processo de produção da política, com foco em agências como: Todos pela Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e o Movimento pela Base.

No quarto capítulo, buscamos compreender como vem se dando a produção política da BNCC ensino médio na rede estadual no município de Cascavel/CE, a partir da análise da organização do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC). Em seguida, dialogamos com a ressignificação da CREDE 09, percebendo as ações voltadas para reorganização curricular e formação docente. Por fim, chegamos ao ambiente escolar, analisando como os profissionais das escolas significam o “novo” ensino médio/BNCC no contexto da prática, utilizando como referências, da mesma forma, ações voltadas para reorganização curricular e formação docente. Descrevemos a caracterização das escolas visando destacar aspectos contextuais de cada instituição de ensino.

Em diálogo com Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13), entendemos que “A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política”, dessa forma compreendemos políticas como descentralizadas e transitórias. Nesse sentido, trazemos nos achados da pesquisa e nas considerações finais os efeitos dessa atuação.

2 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação de Stephen Ball e colaboradores como base para o debate de políticas educacionais e as razões da escolha desse método. Outrossim, descrevemos os participantes e o lócus da pesquisa, os procedimentos de construção de dados, bem como a relação destes com o nosso objeto de estudo.

A fundamentação teórica está pautada no sentido de política aqui adotado, apresentado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 12) como “processos discursivos que são complexamente configurados, contextualmente mediados e institucionalmente prestados”, por isso não cabe o termo “implementação”, uma vez que as políticas não são meramente implementadas de cima para baixo, mas como Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) também defendem “um processo de compreensão e tradução” no qual todos os sujeitos envolvidos no processo podem ressignificá-la.

Dessa forma, investigar a política em que se constitui a BNCC, entre outros fatores, colabora para reconhecermos influências presentes nos discursos produzidos pela mídia, por políticos e grupos de interesse como verdades nas nossas escolas, como por exemplo, o ensino por competências e habilidades e o ensino empreendedor. Entendemos assim como Costa e Lopes (2018, p. 304) que “toda tentativa de cálculo sobre o conhecimento, sobre o devir de um fazer curricular, toda tentativa de orientação-controle de práticas de professores e alunos [...] está em movimento de falência”, visto que os escapes, as releituras são inevitáveis, assim refletimos e questionamos por que investir tanto na “implementação” da Base se esta não sanará todos os dramas educacionais. Por que não investir em outros espaços mais urgentes, como questões sociais que poderiam garantir a permanência dos jovens nas escolas com maior qualidade, assim como investir na carreira docente?

Diante da complexidade dessa investigação, compreendemos que o Ciclo de políticas apresenta embasamento teórico sustentável para análise de políticas educacionais, pois permite “a análise crítica da trajetória de programa e políticas educacionais desde sua formulação inicial até a sua ‘implementação’ no contexto da prática e seus efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48) como ocorre com a BNCC ensino médio que está em fase de produção política nas secretarias de educação e nos contextos escolares. Dessa forma, tivemos a possibilidade de compreender como vem se dando esse movimento da Crede 09 às escolas estaduais no município de Cascavel/CE. Refletimos o Ciclo de Políticas com base nos trabalhos de Mainardes (2006), Mainardes (2018) e Lopes e Macedo (2011).

Para discutirmos a produção da política no contexto da prática, nos apoiamos na Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016). Nesse sentido, analisamos a chegada do “Novo” ensino médio às escolas, uma vez que as diretrizes sugerem sua “implementação” em 2022 e como “as políticas tornam-se ‘vivas’ e atuantes (ou não) nas escolas (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12) é preciso ouvir os sujeitos que são os agentes produtores da política no ambiente escolar, nesse contexto, professores e gestores.

Como se trata da discussão de uma política curricular, utilizamos estudos de Lopes e Macedo (2011) e Silva (2016) como suporte teórico. Nos ancoramos no viés de que “o currículo, como tudo, seria cultural, na medida em que funciona como um sistema de significações dentro do qual os sentidos são produzidos pelos sujeitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 189). Logo, trata-se de uma produção cultural, compreendemos que não cabe um currículo homogêneo, como a BNCC ensino médio se propõe, pois as escolas são plurais, assim como os contextos culturais existentes.

Além disso, entendemos que “não existe saber que não seja a expressão de uma vontade de poder” (SILVA, 2016, p. 120). Dessa forma, analisamos uma política de amplitude nacional como a BNCC ensino médio que pode impactar na vida de tantos jovens, observando quais discursos são apresentados e propagados como ideais, ou seja, quais intenções permeiam a proposta curricular. Outrossim, destacamos que a tentativa de homogeneizar uma política curricular, desconsidera as diferenças com esse discurso, sufocando as singularidades do outro (LOPES; MACEDO, 2011) provocando assim maiores desigualdades.

Essa pesquisa é de cunho qualitativo, pois a “fonte direta de dados é o ambiente natural” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 47), a produção de dados ocorre no ambiente escolar e na secretaria de educação, assim as informações são geradas em forma de palavras e não em números (BOGDAN; BIKLEN, 1994), é necessário ouvir os sujeitos inseridos em seus contextos para compreender os discursos que são então produzidos. Dessa forma, observamos e analisamos os contextos, os discursos, os dados, atentando às subjetividades dos sujeitos, de forma a compreender o processo de produção dessa política no município de Cascavel/CE.

Nossa pesquisa visa compreender sentidos construídos pelos sujeitos em relação a política do “novo” ensino médio a partir das disputas /interações da CREDE 09 e escolas. Segundo Poupert *et al.* (2008), a análise de dados buscará sentidos/significados para os dados e em como esses trazem resposta(s) à pergunta de partida. Aqui não tratamos de dados estatísticos, nosso espaço apresenta “[...] dados da experiência, representações, definições da situação e dos fenômenos. [...] Eles descrevem uma grande parte da vida social; negligenciá-los é privar-se de um conhecimento essencial” (POUPART *et al.*, 2008, p. 147).

Toda pesquisa que envolve a participação de seres humanos no processo de coleta de dados apresenta entre suas premissas o compromisso ético do pesquisado com os participantes. Segundo Bogdan e Biklen (1994, p. 75) “O consentimento informado é a proteção dos sujeitos contra qualquer espécie de danos”. Logo, as entrevistas só foram realizadas após aprovação da pesquisa pelo comitê de ética da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, de acordo com o parecer, nº 5.779.699 emitido em 26 de Novembro de 2022.

O primeiro contato com os sujeitos ocorreu para apresentação da investigação e para esclarecermos que seguimos as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Na ocasião, dialogamos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que a participação é voluntária e que são resguardadas as identidades dos participantes. Mediante o aceite de cada sujeito, foram agendados os encontros para a realização das entrevistas em local e horário mais confortável para cada sujeito.

Dessa forma, em diálogo com os sujeitos, analisamos sentidos/significados atribuídos por eles em relação a elementos que se constituem como basilares na política de ensino médio em estudo. Nesse sentido, nossa investigação considera mais significativo compreender mais o processo do que os próprios resultados (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que buscamos analisar a produção política e de como essas são traduzidas no cotidiano.

2.1 Ciclo de políticas e teoria da atuação

Compreendemos o Ciclo de Políticas como um método respaldado teoricamente que tem como objetivo “analisar a trajetória de políticas educacionais” (MAINARDES, 2006, p. 48), como é o caso em tela, pois analisamos a repercussão da atual política de ensino no município de Cascavel/CE a partir dos discursos produzidos pela CREDE 09 e em duas escolas estaduais de ensino médio.

O presente método faz uso de três contextos, assim denominados: contexto da influência, contexto da produção de texto e o contexto da prática. Ball *et al.* (1994) propõem a análise das políticas com base nos discursos e interpretações produzidas por aqueles que atuam nos contextos. Nesse sentido, é possível perceber quais disputas são travadas nessa arena contextual: de adaptação, de aceitação, de fuga ou de rechaço. Os ciclos não possuem linearidade, podem se inter-relacionar, independente do tempo ou da sequência nas quais os fatos ocorrem (MAINARDES, 2006).

Segundo Mainardes (2006, p. 51), o contexto de influência é onde geralmente “as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos, [...] onde os grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais e do que significa ser educado”. No entanto, é importante perceber que a influência pode se deslocar para diferentes locais, a depender da intenção que se propõe, por exemplo, como a CREDE 09 pode atuar como contexto de influência em relação às escolas de sua circunscrição.

Além disso, a influência pode se apresentar a partir de um universo internacional, como foi apresentado por Ball (2014), a partir da construção de redes de influência globais que se organizaram em prol da disseminação do discurso libertário e que chega aos espaços escolares, influenciando em relação às organizações curriculares e o fazer docente.

Para Mainardes (2006), o contexto da influência e o contexto da produção relacionam-se de maneira estreita, uma vez que o primeiro apresenta as conveniências, além de valores e princípios que podem ser incorporados ao texto em sua produção.

O contexto da produção de texto é uma representação de disputas políticas e essas representações podem ser textos de lei, documentos políticos, pronunciamentos, propagandas, etc. É importante compreendermos que o texto político não finda em sua escrita, uma vez que eles podem e são ressignificados a cada contexto (MAINARDES, 2006). Na presente investigação, temos o DCRC (2021) como exemplo do contexto de produção de texto produzido no estado do Ceará, assim como os currículos produzidos (se produzidos) nos contextos escolares.

Esse entendimento é que nos encaminha ao contexto da prática que, neste momento ilustramos como ambiente escolar, mas destacando que não se limita a ele. Para Ball *et al*(1992) *apud* Mainardes (2006, p. 53), “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 na política original”.

Em 1994, a partir de críticas à proposta, Ball *et al.* (1994) apresentou mais dois contextos: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política. O contexto dos efeitos nos mostra que as políticas trazem seus efeitos, consequências que podem repercutir em dimensões importantes, como justiça e igualdade. Esse contexto é um desdobramento do contexto da prática. O contexto de estratégia política trata das atividades que seriam necessárias ao combate das desigualdades geradas pela política em estudo, nesse viés ele se configura no contexto de influência (MAINARDES, 2018).

Neste sentido, encontramos esses efeitos nos achados da pesquisa quando conseguimos perceber quais efeitos a produção do “novo” ensino apresenta, sejam eles em relação à produção

curricular e a própria formação docente. Assim como pensar em caminhos possíveis para o combate dessas injustiças geradas, se geradas.

Com a publicação do livro *How school do policy*, traduzido em português *Como as escolas fazem política*, Ball, Maguire e Braun (2016) acabam por detalhar um conceito divulgado inicialmente pelo ciclo de políticas “de que as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de contextualização” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.14 *apud* MAINARDES, 2018, p. 04) e assim se apresenta a Teoria da Atuação.

De acordo com Ball, Maguire e Braun (2016), a teoria da atuação traz suas bases investigativas sobre política usando abordagens discursivas, como escritos e ações que discorrem sobre as ações na escola. Além disso, é importante destacar que essa proposta faz análise a partir de leituras de leituras de outras leituras, ou seja, cada sujeito vai trazendo um pedaço desse processo de tradução.

Entendemos, assim como Ball, Maguire e Braun (2016), que as escolas possuem suas características individuais próprias, desde a infraestrutura aos incentivos financeiros, assim como as experiências pedagógicas, além da diversidade de pessoas que cada comunidade escolar recebe. Dessa forma, é estranho conceber políticas universalizantes, como se todas as escolas fossem iguais ou ainda apresentassem as mesmas necessidades e anseios.

Nesse sentido, a Teoria da Atuação colabora com a análise da produção do “novo” ensino médio nas escolas investigadas, a partir das dimensões contextuais da atuação da política apresentadas por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 37-38) que são “contextos situados, contextos profissionais, contextos materiais e contextos externos”. Esses contextos proporcionam pluralidade e riqueza de informações que nos permitem entendimento sobre a política no contexto da prática, pois vinculamos “um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas ‘interpretativas’ subjetivas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 37).

Neste percurso, adentramos nas histórias locais, analisamos sua localização, percebemos os recursos materiais e humanos, além do “*ethos* da escola, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38). Dessa forma, analisamos pela argumentação daqueles que vivem as políticas no dia a dia, como essa atuação se revela, como os atores sociais da escola ressignificam a atual política ensino médio nos contextos locais.

A partir dessa discussão, os teóricos buscam combater o entendimento de “implementação de políticas” e, assim como Ball e Bowe (1992), entendemos que as políticas são reinterpretadas/ressignificadas/traduzidas por professores e demais profissionais que atuam na educação e que assim, os textos políticos sofrem alterações/ajustes na prática.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 72), as “interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas, e elas estão intimamente entrelaçadas e sobrepostas”. Esse movimento opera desde os espaços de financiamento da educação, nos espaços de gestão, na formação docente e mesmo na produção de documentos. Logo, admitimos da mesma forma a leitura da política como discurso produzido.

Dessa forma, justificamos nossa escolha pelo Ciclo de políticas, assim como pela Teoria da Atuação, pois concordamos com Mainardes (2006, p. 55) ao considerar que o ciclo “traz várias contribuições para a análise das políticas, uma vez que o processo político é entendido como multifacetado e dialético, necessitando articular as perspectivas macro e micro”.

Além disso, o método é flexível, sem proposta fechada e apresenta-se como instrumento heurístico que visa a descoberta a partir da investigação de fatos, utilizando instrumentos que passam desde a formulação da política, sua produção textual, atuação e possíveis resultados (MAINARDES, 2006), possibilitando uma análise mais global do processo.

2.2 Produções acadêmicas sobre o PROBNCC: ponto de partida para as reflexões

Apresentado nosso objeto de pesquisa, entendemos ser necessário definir um ponto de partida para nossa investigação. Nesse sentido, iniciaremos pelo levantamento bibliográfico do tema que aqui apresentamos.

O primeiro passo no percurso metodológico foi a pesquisa bibliográfica denominada Estado do Conhecimento que se configura como suporte para dimensionar nosso objeto de estudo, pois “é identificação, registro, categorização que levam à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses e dissertações” (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p. 155).

Após uma fase de disputas na construção das políticas para o ensino médio que culminaram com a aprovação da BNCC, o Ministério da Educação (MEC) anuncia o ProBNCC como um programa que visa auxiliar os entes federados no processo de “implementação” de seus currículos alinhados à BNCC. Desse modo, quais seriam as repercussões desse programa nos estados pelo Brasil? Se houve esse movimento de realinhamento de currículos, como se deu?

A partir desse contexto, o presente estado do conhecimento tem por objetivo mapear e analisar produções acadêmicas sobre o ProBNCC enquanto política de apoio à “implementação” da base, assim como sinônimos que sejam dados a ela, identificando os

objetivos que as nortearam, metodologias utilizadas, perspectivas de análise predominantes e quais encaminhamentos foram destacados nas discussões realizadas.

Vale destacar que, nessa investigação, quando falamos de “implementação”, entendemos pertinente destacar que, conforme apontado por Ball, Maguire e Braun (2016, p. 17-18, grifo nosso), “vemos a atuação de políticas como um **aspecto dinâmico e não-linear** de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte”. Dessa forma, não cabe falar em “implementação”, mas em traduções/ressignificações que são feitas a todo momento nos mais diversos espaços pelos quais os atores (professores, gestores) atuam.

No mesmo sentido, a metodologia proporciona entender o que foi e/ou vem sendo produzido sobre o que apresentamos como objeto de pesquisa políticas de/para o ensino médio, com destaque para a BNCC ensino médio, no meio acadêmico. Paralelamente, possibilita organizar o progresso das pesquisas e de sentidos que se apresentam sobre a política, bem como esclarecer suas particularidades, apresentando possíveis contribuições e avanços identificados pelas/os pesquisadoras/es (MULLER, 2015).

Esse estado do conhecimento foi importante processo do percurso teórico-metodológico dessa investigação, pois nos possibilitou conhecer o que vinha sendo produzido na arena acadêmica, para além da ideia de identificar os desafios dos entes federados no processo de “implementação” da BNCC, mas identificar elementos que contribuíram na construção da pesquisa como: a discussão abordada no capítulo 3 sobre a BNCC como parte de um projeto global e a forte presença do Movimento pela Base como meio de acompanhamento e controle na produção política da BNCC; e o Novo Ensino Médio como política que dialoga intimamente com a BNCC ensino médio. Esse último achado cabe o destaque de sua relevância, uma vez que a política do “Novo” Ensino Médio fortalece a BNCC ensino médio, tornando-se os dois as bases norteadores para a política de ensino médio em investigação.

O levantamento bibliográfico foi realizado entre os dias 26 de abril e 12 de maio de 2021 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). O critério de busca avançada se deu por assunto mediante articulação dos descritores “ProBncc”, “Implementação BNCC” e “Implantação BNCC” no recorte temporal 2018 a 2021, uma vez que nos interessa neste estudo o movimento pós aprovação BNCC ensino médio, a partir de sua aprovação em 2018.

No Portal de Periódicos, ao realizarmos a pesquisa avançada por assunto com o termo “ProBNCC” aparece um único artigo, nomeado “Regime de Colaboração e Formação docente:

práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN” (DE OLIVEIRA, 2020). Esse artigo será discutido ao longo dos tópicos do estado de conhecimento ora apresentado relativos à formação docente e à resignificação da política nos estados brasileiros.

Ao realizarmos a pesquisa na mesma perspectiva da anterior com os descritores “Implementação and BNCC” apareceram quarenta e nove (49) resultados. Para selecioná-los, observamos o recorte temporal (2018/2021), realizamos a leitura dos resumos com objetivo de verificar se os trabalhos tratavam do processo de “implementação” na prática, preferencialmente no nível médio, mas não descartamos todos que falavam do processo no ensino fundamental, pois algumas pesquisas davam indícios de como o processo acontecia em determinada região e consideramos relevante compreendê-lo. Ainda no portal de pesquisa da CAPES, utilizando os descritores “Implantação and BNCC” apareceram vinte e três (23) resultados que foram da mesma maneira analisados.

Vale destacar que a variação na escolha dos descritores entre “implementação” e “implantação” dá-se na tentativa de identificar o maior número de trabalhos que discutam o tema, independente de orientações/opções teóricas de análise.

Foram selecionados sete (07) artigos no Portal Periódicos da CAPES, dos quais dois (02) foram descartados após uma leitura mais detalhada, quando observamos que não atendiam aos interesses do estudo sobre a política de “implementação”/ProBNCC no tocante à abordagem apresentada, uma vez que tratavam de questões voltadas ao ensino de disciplinas especificamente e não do processo de “implementação” da Base em si. Assim, ficamos com cinco (05) artigos para a presente revisão: Destro (2021), Ferreira e Santos (2021), De Oliveira (2020), Santos (2020) e Thiesen (2021).

Na BDTD, a pesquisa seguiu o mesmo percurso descrito anteriormente; logo, iniciamos a busca com o descritor “ProBNCC”, mas nenhum trabalho foi localizado. Ao substituímos pelo descritor “Implantação and BNCC”, foram localizadas quinze (15) pesquisas. Seguindo o mesmo percurso, substituímos ainda pelo descritor “Implementação and BNCC”, no qual surgiram vinte e oito (28) resultados. Realizamos a leitura dos resumos, assim como dos índices temáticos com o fim de perceber se o objeto ou seus desmembramentos tratavam sobre a política de “implementação”/ProBNCC.

A prioridade permaneceu na busca por pesquisas sobre ensino médio, mas trabalhos que abordavam o processo no ensino fundamental de maneira detalhada foram aproveitados, como forma de compreender o processo que talvez se repita na etapa do ensino médio. Foram eliminados trabalhos que versassem sobre uma área de conhecimento específico ou disciplinas

específicas. Após essa análise, seis (06) pesquisas foram selecionadas: Alencar (2020), Emílio (2020), Paglia (2019), Roriz (2020), Pires (2020) e Teixeira (2020).

Durante a busca, observamos a partir da leitura dos artigos pré-selecionados que algumas pesquisas apontavam como descritor “Currículos Subnacionais”, assim ainda na inquietude por mais resultados, retornamos à BDTD utilizando esse mesmo descritor “Currículos Subnacionais”. Identificamos mais duas (02) pesquisas, das quais uma (01) foi excluída por tratar de questões voltadas ao ensino de geografia e o processo de alfabetização.

Portanto, para essa revisão de literatura foram selecionadas cinco (05) publicações disponíveis no Portal de Periódicos, cinco (05) dissertações e duas (02) teses da BDTD totalizando doze (12) trabalhos analisados, identificados a seguir:

Quadro 1 – Produções acadêmicas sobre o ProBNCC (2021) (continua)

TÍTULO	AUTOR/ANO	INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	PLATAFORMA
A ressignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal de Juiz de Fora/MG	DESTRO, Denise de Souza (2021)	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	CAPES
Estratégias do “Movimento pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização	FERREIRA, Fabíola da; e SANTOS, Fabiano Antônio dos (2020)	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul	CAPES
Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN	DE OLIVEIRA, Márcia Betania (2020)	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte	CAPES
Processos de ressignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso.	SANTOS, Geniana dos (2020)	Universidade Federal de Mato Grosso	CAPES
POLÍTICAS CURRICULARES DE EDUCAÇÃO BÁSICA: contextualização da BNCC no território de Santa Catarina	THIESEN, Juarez da Silva (2021)	Universidade Federal de Santa Catarina	CAPES
Lei nº 13.415/2017: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão (Dissertação)	ALENCAR, Níliá Feitosa de (2020)	Universidade Federal do Maranhão	BDTD

Base Nacional comum curricular: um estudo sobre o processo de implantação (Tese)	EMÍLIO, Rejane Maria (2020)	Universidade Católica de Santos	BDTD
BNCC e os currículos subnacionais: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares (Dissertação)	PAULA, Alessandra Valéria (2020)	Universidade de Brasília	BDTD
Base Nacional Comum Curricular: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri (Tese)	PAGLIA, Rosângela da Silva Camargo (2019)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC	BDTD
A influência empresarial na política curricular brasileira: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum (Dissertação)	PIRES, Mônica Dias Medeiros (2020)	Universidade Federal de Juiz de Fora	BDTD
A Base Nacional Comum Curricular e as influências neoliberais na sua construção. (Dissertação)	RORIZ, Ernani Oliveira Martins (2020)	Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC Goiás	BDTD
A implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais: o caso do PAEBES ALFA. (Dissertação)	TEIXEIRA, Aida do Amaral Antunes (2020)	Universidade Federal de Juiz de Fora	BDTD

Fonte: site de periódicos CAPES e BDTD. Dados organizados pela pesquisadora (2021)

Além das plataformas da CAPES e da BDTD, utilizamos como base de dados para análise, o site do Movimento pela Base. A opção por essa busca se dá pelo fato de que há um observatório no site que faz o monitoramento do processo de “implementação”/ProBNCC em todo o país desde 2018. As informações encontradas no site nos permitiram perceber a abrangência do trabalho realizado por esse grupo da sociedade civil, que acompanha passo a passo o processo de reorganização curricular em todos os estados do Brasil, oferece suporte de trabalho com materiais e formações, ou seja, o grupo assume um papel que seria do estado, mas fica claro que não há como se controlar esse movimento.

Vale destacar ainda que o Movimento pela Base é objeto de estudo em algumas das pesquisas citadas nesse estado do conhecimento, como em Roriz (2020), Pires (2020), Paula (2020) e Santos (2020) como ferramenta de articulação do terceiro setor, o que nos provocou maior curiosidade na análise de sua influência em todo o processo.

Para uma melhor sistematização no processo de análise dos dados obtidos nas buscas em pauta e apresentadas a seguir, realizamos aproximações entre os textos de acordo com as discussões tratadas, a partir dos seguintes segmentos: a) Processo histórico da construção da Base Nacional Comum Curricular; b) BNCC e suas ressignificações; c) Processo de possíveis Implementações/ProBNCC.

A cada ponto, procuramos destacar as características gerais dos textos que possibilitaram a relação entre eles, como os objetivos dos trabalhos, a metodologia, a perspectiva de análise dos autores.

2.3 Processo histórico da construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): ensino médio em foco

Neste tópico, a partir da leitura das pesquisas de Roriz (2020), Paglia (2019), Alencar (2020) e Paula (2020), destacamos o cenário de construção da BNCC, observando seu percurso histórico, as discussões sobre as principais influências em torno da elaboração do documento, assim como os caminhos trilhados até a sua aprovação.

Roriz (2020) destaca que as reformas econômicas nos países ocidentais, como o Brasil, após a 2ª Guerra Mundial, começam a aparecer devido à influência de organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU), o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE).

A pesquisadora compreende que, na prática, as conquistas do projeto neoliberal são a principal condição para a intensificação do processo de globalização, a descentralização do mercado e da estrutura produtiva. Assim como Roriz (2020), Paula (2020) relata que as reformas educacionais pelo mundo começaram na década de 1980 e coincidem com esse projeto econômico liderado por países membros da OCDE. Ela chama atenção que, no Brasil, a liberalização econômica iniciou no Governo Collor (1990-1992) e seguiu com as políticas de Fernando Henrique Cardoso e dos Governos seguintes.

Percebemos, então, que o pensamento neoliberal, pautado na lógica do mercado e nos interesses econômicos dos organismos internacionais vai se espalhando pelo mundo e pelo Brasil também. Esse pensamento se acomoda da mesma forma no contexto local ao percebermos a forte presença de cursos e consultorias vinculadas às secretarias de educação municipais e estaduais que podem ser ilustrados, por exemplo, pela forte presença do Instituto

Unibanco⁷ que realiza monitoramento dos resultados das escolas a partir de plataforma específica a ser alimentada pelas escolas, assim como formação para gestores sobre gestão escolar. Além da parceria com o Instituto Unibanco, o Ceará também estabelece contatos com o Instituto Natura⁸ que promove formações aos docentes sobre metodologias relacionadas ao Projeto de vida e as competências socioemocionais.

Destacamos que, assim como apontado nos estudos de Roriz (2020) e Paula (2020), é possível perceber que a pesquisa de Paglia (2019) também faz um resgate histórico das leis educacionais partindo da CF/1988 até o Plano Nacional de Educação (PNE) (2014/2024), lei n. 13.005/14 que aponta nas metas 2 e 3 a necessidade de se organizar direitos objetivos de aprendizagem. A promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) trouxe no seu art. 210, que serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental com vistas a garantir uma formação básica comum, e desde então se instalou o debate sobre a necessidade de uma Base Comum de conteúdo para todo o país e as leis subsequentes também seguiram a mesma perspectiva, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996, art. 26 e as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica em 2013 (DCNs), no Cap. II, art. 14.

A partir dos estudos então apresentados percebemos que diante desse cenário de consolidação de leis que exigiam a organização de uma Base Comum, com conteúdos mínimos definidos que visam garantir ensino de qualidade para todos, temos paralelamente à ascensão da ideologia neoliberal, que apresenta interesse na reforma educacional, na qual as medidas necessárias para a transformação do ensino dialogam com pensamento liberal (RORIZ, 2020).

A pesquisa de Paula (2020) dialoga com a de Roriz (2020) nesse caminho de análise da circulação do pensamento neoliberal em meio às políticas educacionais. Ela complementa, ainda, que: a) a OCDE inspirada pelas ideias de *Global Education Reform Movement* (GERM – *Movimento Global de Reforma da Educação*), é um conjunto de reformas educacionais globais voltadas à lógica neoliberal como as que aconteceram nos Estados Unidos e Austrália que trazem o projeto de educação pautado nas necessidades do mercado; b) o 1º governo Lula (2003/2006) foi muito mais de heranças do que de rupturas das políticas até então praticadas, apesar de no 2º mandato ter feito correções especialmente voltadas ao ensino médio e meios de acesso ao ensino superior.

Nesse momento, destacamos que as ideias do movimento GERM já circulavam no Brasil em 2006, período em que foi fundada a organização da sociedade civil Todos Pela

⁷ Disponível em: <https://www.institutounibanco.org.br/aprendizagem-em-foco/48/>. Acesso em: 05 jan. 2021.

⁸ Disponível em: <https://www.institutonatura.org/ensino-medio-integral-no-ceara-a-experiencia-de-uma-jovem-estudante/>. Acesso em: 06 jan. 2021.

Educação, constituída por fundações e institutos que articulam ações que visam uma pretensa educação de qualidade para todos, também pautada em uma proposta de padronização e controle (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022). Alguns anos mais tarde, este mesmo grupo passa a fazer parte do grupo não governamental Movimento pela Base, fundado em 2013, com o propósito de construir e implantar uma BNCC brasileira. Esse grupo terá papel importante desde o início da construção do documento assim como na “implementação”, como será discutido mais adiante.

Paula (2020) nos apresenta que a construção da Base começou ainda no governo Dilma Rousseff, quando em 2015 a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República lançou o programa Pátria Educadora: a qualificação do Ensino Básico como obra de construção nacional (BRASIL, 2015). Esse documento destaca uma análise da educação brasileira pautada em alguns aspectos sociopolíticos e econômicos sustentados em práticas empresariais para o campo educacional.

Em setembro de 2015, a primeira versão da BNCC é divulgada e, em outubro, é aberta para consulta pública por meio de plataforma online para toda a sociedade, justificada pela exigência das metas do PNE. Roriz (2020) aponta que o cenário desde o início foi de muitas críticas, especialmente, pelo meio acadêmico como a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Educação, que consideravam o documento homogeneizador, dentre outras questões.

Em 2016, com o *Impeachment* da então Presidenta Dilma, houve uma quebra nos diálogos de negociação de construção do documento. As quatro pesquisas supramencionadas apontam esse contexto político brasileiro como um golpe que enfraqueceu o processo democrático e compreendemos que isso afetou profundamente a organização e “implementação” da BNCC, entendimento esse corroborado em nossa investigação.

O MEC redige a 2ª versão da BNCC a partir das contribuições da consulta pública. O Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED) e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) levam o referido documento aos seminários estaduais, mas já com a concepção de educação básica fragmentada, pois o ensino médio é retirado em atendimento à reforma do ensino médio (anterior Medida Provisória 746/2016). Essa ruptura é vista com muito questionamento, pois coloca por terra o princípio de educação básica, como se as etapas não se relacionassem e ainda, desconsiderando a educação básica como um todo que precisa ser pensado e discutido observando todo seu percurso Além disso, essa reforma do

ensino médio já antecipa premissas que ainda poderiam ser discutidas na construção da BNCC ensino médio, como destacado por Paula (2020),

a BNCC/EM foi completamente impactada pela Reforma do Ensino Médio, perpetrada pela Medida Provisória 746/2016 do então presidente Michel Temer, questionada por Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) 27 por inconstitucionalidade formal e vícios materiais, entretanto, não tendo sido julgadas pelo Supremo Tribunal Federal antes de sua conversão na Lei nº 13.415/2017b pelas casas legislativas. (PAULA, 2020, p. 61)

Esse aspecto autoritário também é analisado por Paglia (2019) que reitera que a Medida Provisória (MP), à época, era apoiada pelo Grupo Civita⁹ e pelo Instituto Ayrton Senna¹⁰, organizações educacionais empresariais que desde 2013 acompanhavam as discussões sobre o novo documento com profundo interesse.

Os estudos de Alencar (2020) apontam que diversos grupos se organizaram para o debate sobre a MP do Novo Ensino Médio e citam especificamente “O Movimento Nacional em Defesa do ensino médio”, declaradamente contra a então proposta, e o “Movimento pela Base Nacional Comum” que já se colocava também fortemente como ator na reforma do ensino médio.

A Lei nº 13.415/2017 foi fortemente criticada pela comunidade geral e acadêmica, mas os trâmites seguiram. O Novo Ensino Médio foi construído a partir de um módulo comum composto pelas quatro áreas de conhecimento, com obrigatoriedade para Língua Portuguesa e Matemática e outro formado pelos Itinerários Formativos, compostos de um itinerário de formação técnica e profissional, e de quatro itinerários das mesmas áreas de conhecimento do Módulo Comum para contemplar o “projeto de vida” do estudante: mercado de trabalho ou Educação Superior (PAULA, 2020)

Paralelamente, segue a construção do documento da educação infantil e do ensino fundamental. Paglia (2019) e Roriz (2020) destacam em seus estudos um aspecto relevante no trâmite entre a 2ª e 3ª versão da BNCC, pois a revisão e reescrita para a 3ª versão era de

⁹ O extinto grupo constituía empresas de mídia no Brasil, que trabalhava no mercado da editoração com títulos como Veja, Quatro Rodas e Exame. Também fazia parte do grupo a Abril Educação. “A Abril Educação surgiu em 2007, como um braço do Grupo, mas passou a atuar separadamente da Abril Mídia a partir de 2010, quando ocorreu uma reorganização societária. A decisão teve o intuito de unir as editoras Ática e Scipione, o Sistema SER de ensino e todos os “ativos relacionados aos negócios da educação” para “explorar o potencial” desse segmento.” Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT05-3555.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2022.

¹⁰ Organização parceira da OCDE, Itaú, Instituto Gerdau, entre outras empresas, o Instituto apresenta como missão produzir conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral. Disponível em: <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br.html>. Acesso em: 05 jan. 2022.

responsabilidade do Comitê Gestor que era composto por pessoas de cargos políticos do MEC¹¹, assim a última versão foi construída com portas fechadas. Este contexto fragilizava ainda mais o debate em torno do documento que se apresentou esvaziado de potencial crítico e democrático.

Em abril de 2017, o MEC entrega ao Conselho Nacional de Educação (CNE), a 3ª versão da BNCC (Educação Infantil e Ensino Fundamental) que segue agora desvinculada da construção da Base do ensino médio. De junho a setembro de 2017, o CNE realizou consultas públicas da 3ª versão da BNCC, por e-mail, o que não permitiu muito debate em torno da proposta. Em agosto, CONSED e UNDIME lançam o Guia de Implementação da BNCC, com sugestões que apoiam a organização das secretarias para a “implementação”, mesmo antes da aprovação do documento final. No dia 15 de dezembro, o CNE aprova a BNCC e dia 20 do mesmo mês é homologada.

Menos de um ano depois, em 14 de dezembro de 2018, o então ministro da Educação, Rossieli Soares, homologou o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio. Dessa forma, entendemos que compreender o processo histórico da BNCC ensino médio envolve diretamente o entendimento do desenvolvimento arbitrário da reforma do ensino médio, assim como analisar a presença dos atores do terceiro setor e seus interesses na proposta aprovada.

Ao visitarmos o site do MEC no dia 17 de janeiro de 2022, buscando compreender os sentidos atribuídos às duas políticas, encontramos uma seção de perguntas e respostas sobre o “Novo” Ensino Médio. A primeira pergunta trata justamente “O que é o Novo Ensino Médio?” que apresenta a seguinte resposta:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e **definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma 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 mudança tem como objetivos **garantir a oferta de educação de qualidade** à 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. (BRASIL, 2022, grifo nosso)

¹¹ O comitê será constituído pela Secretaria Executiva do MEC, que o presidirá; pelo titular da Secretaria de Educação Básica (SEB) do MEC, que atuará como secretário executivo, e pelos membros titulares das secretarias de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); de Educação Profissional e Tecnológica (Setec); de Educação Superior (Sesu); de Articulação dos Sistemas de Ensino (Sase), todas do MEC, e pelo presidente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Disponível em: [Comitê gestor balizará discussões da Base Curricular e sobre reforma do ensino médio - MEC](#). Acesso em: 09 jun. 2021.

Compreendemos que a lei veio para propor uma organização curricular que já contemplasse a proposta pensada para a BNCC ensino médio, apresentando currículo flexível como solução para uma educação de qualidade. Assim, entendemos a BNCC ensino médio como parte de um projeto maior pensando para o ensino médio brasileiro, projeto esse que sustenta a obrigatoriedade de componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nos três anos para atender às demandas das avaliações externas, secundarizando a importância de disciplinas como Filosofia e Sociologia e apontando o mercado de trabalho como pano de fundo.

2.4 BNCC e suas possíveis ressignificações

O presente tópico, como parte do estado do conhecimento então realizado, discute contextos de ressignificação da BNCC, a partir das pesquisas realizadas por Paula (2020), Emílio (2020) e Teixeira (2020), além das publicações de De Oliveira (2020), Santos (2021) e Destro (2021). Nesse sentido, consideramos pertinente observar a abordagem teórica utilizada pelos pesquisadores, pois identificamos quais as abordagens mais recorrentes em relação ao tema, assim como analisamos o espaço conquistado pela perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball e colaboradores (1992) na seara acadêmica que investiga sobre política educacional brasileira.

A pesquisa de Paula (2020) apresenta um panorama sobre os textos curriculares subnacionais que foram sendo organizados à luz da BNCC, atentando aos seguintes critérios: i) Aspectos gerais – nome, adesão ao ProBNCC, número de páginas, datas de envio e aprovação, e abrangência; ii) Concepção de Educação e de Currículo; iii) Classificação – temas favoráveis a currículo, temas favoráveis a orientação; e iv) Grau de adesão à BNCC.

Emílio (2020) também nos propõe uma análise geral, pois apresenta desde as discussões iniciais da construção da base, o jogo de influências, os atores envolvidos, seguindo para uma análise mais específica no contexto da prática com gestores e técnicos no estado de São Paulo.

Teixeira (2020) aponta um propósito mais específico, pois aborda o processo de implementação da Base apresentando um estudo sobre o Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES-ALFA), analisando os possíveis desafios da reestruturação curricular nacional para a política de avaliação da educação básica, com foco no estado do Espírito San

As publicações de De Oliveira (2020), Santos (2021) e Destro (2021) nos possibilitam compreender processos de ressignificação em contextos locais, como no Rio Grande do Norte,

no Mato Grosso e em Juiz de Fora/MG, respectivamente. A primeira destacou caminhos vivenciados pelo regime de colaboração estado/municípios no processo de reorganização curricular e na formação de professores; a segunda retratou a tentativa da produção curricular em ciclos no Mato Grosso, destacando as dificuldades encontradas no II Ciclo; a terceira indicou o processo de ressignificação pela rede pública municipal de ensino de Juiz de Fora/MG, atentando-se para os processos de tradução que ocorrem na reelaboração de suas propostas curriculares, além de destacar a participação de atores como a UNDIME, o CONSED e fundações do terceiro setor.

As pesquisas de Emílio (2020) e de Teixeira (2020) utilizam o ciclo de políticas de Ball (1992) e discussões de Mainardes (2006) como orientação teórica. A pesquisadora Paula (2020) adota em seus estudos as técnicas de Análise de Conteúdo de Bardin (2009), que considera a prática e as significações (conteúdo) da língua realizada para além das palavras e da fala, mas a partir da visão dialética. Os estudos de De Oliveira (2020) e de Destro (2021) valem-se da perspectiva de análise da abordagem do ciclo de políticas de Richard Bowe e Stephen Ball, com base na Teoria do Discurso de Ernesto Laclau.

Para melhor entendimento desse tópico, consideramos mais didático dividir esta seção em duas partes, assim organizadas: a primeira discorre sobre os sentidos atribuídos ao currículo, uma vez que entendemos a BNCC como uma política curricular; logo, é necessário compreender os sentidos atribuídos ao currículo nos contextos de “implementação”, além de acompanhar como se deu processo de (re)elaboração do currículo dos estados já que é exigência para o cumprimento de etapas na política do ProBNCC; a segunda aborda possíveis implementações/ProBNCC, visto que com a reelaboração e/ou reorganização de currículos estaduais entendemos que há um movimento em torno da BNCC, mas é preciso compreender como essas ações acontecem e/ou aconteceram, observando atores envolvidos, além dos espaços utilizados como meio de discussão.

2.4.1 Currículo e seus sentidos

Neste subtópico, apresentamos um apanhado geral das concepções sobre currículo e políticas de currículo que foram apresentadas nas pesquisas anteriormente citadas, buscando fazer cruzamento entre as abordagens apresentadas e aquela utilizada como orientação na BNCC ensino médio.

Emílio (2020) faz uma breve descrição sobre as teorias do currículo (tradicional, crítica e pós-crítica) utilizando como referência a obra “Documentos de identidade: uma introdução às

teorias do currículo”, de SILVA (2016). Sobre esta obra, Emílio (2020, p. 74-77) pontua os seguintes aspectos:

- a) teoria curricular tradicional - “O conceito de currículo na teoria tradicional tem um caráter formal ou prescritivo, (...) enquadrando-se em uma dimensão técnica. A pergunta central é o que ou como ensinar”;
- b) teoria curricular crítica - O currículo passou a ser conceituado a partir de suas relações com a ideologia, a cultura e o poder;
- c) teoria curricular pós-crítica - não abandonam a ideia de que o currículo deve ser compreendido a partir das relações de poder. Nas teorias pós-críticas, as conexões entre significação, identidade e poder são enfatizadas. (EMÍLIO, 2020, p. 74-77)

Emílio (2020) assume que sua pesquisa se aproxima da postura de Silva (2016) em relação à combinação da teoria crítica e pós-crítica, o que para ela permite compreendermos os processos que nos levaram a ser o que somos.

No que concerne às teorias curriculares pós-críticas, Emílio (2020) indica um diálogo mais estreito entre as discussões desencadeadas nas pesquisas de Silva (2016) e de Lopes e Macedo (2011), nas relações que os autores fazem entre significação, identidade e poder. Além disso, ela chama atenção para o entendimento da expressão teoria pós-crítica que não podemos confundi-la com pós-modernidade. De Oliveira (2020) também compartilha com a perspectiva de Lopes e Macedo (2011) sobre a abordagem pós-estruturalista no entendimento da produção curricular, compreendendo a produção curricular como espaço de disputa e negociação.

Teixeira (2020) aponta a discussão sobre currículo pautada na concepção de que é um conceito complexo, destaca obras de Saviani (2016; 2017), Perrenoud (2003), Moreira (2001) e Ricardo (2010) como perspectivas de análise de suas questões de pesquisa e amplia o referencial teórico para os estudos de Lopes e Macedo (2011)

A autora inicia a discussão com a obra Teoria do Currículo de Lopes e Macedo (2011), resgatando um questionamento feito pelas autoras sobre “o que é currículo?” e segue fundamentada ainda na fala das autoras de que a definição de currículo é pautada em acordos “sobre os sentidos de tal termo” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 19-20).

Teixeira (2020) indica que é necessário que o ensino seja planejado através de conteúdos, selecionados e organizados ao longo do tempo da escola e, como justificativa para essa perspectiva cita Saviani “[...] o conjunto das atividades (incluído o material físico e humano a elas destinado) que se cumprem com vistas a determinado fim” (SAVIANI, 2017, p. 55 *apud* TEIXEIRA, 2020, p. 45).

Assim como destacado nos estudos de Emílio (2020), Paula (2020) também realiza em sua pesquisa uma retomada sobre as concepções curriculares, assumindo a concepção do

professor e pesquisador Dermeval Saviani, com foco na obra *Pedagogia Histórico-crítica* (1983) teoria esta que destaca a prática social como ponto de partida e de chegada da prática educativa.

Paula (2020) apresenta um percurso a partir da divisão feita por Saviani (2012) sobre as teorias da educação que este classifica, como: não críticas (pedagogia tradicional), crítico - reprodutivistas (escola enquanto reprodutora dos modelos capitalistas) e críticas (reacionárias). No avançar do tempo, é feita uma conexão com os estudos curriculares realizados por Silva (2016) retomando às origens do campo de pesquisa em 1902, com John Dewey e vai até o multiculturalismo dos anos de 1990.

Ainda em relação às pesquisas de Emílio (2020) e de Paula (2020), percebemos que, apesar de orientações teóricas distintas, os dois trabalhos defendem que a escola é um espaço de disputa de poder e controle, e o currículo faz parte desse processo. Neste entendimento, Paula (2020) afirma que apesar dos debates entre as teorias críticas e pós-críticas, a maioria converge para a visão crítica em relação à BNCC, e dialoga com Macedo (2016) que o documento está arraigado pela pedagogia de competências, “[...] põe no sujeito a culpa pelo fracasso das políticas públicas, que passa a ser visto como derivado de incapacidade individual de performar” (MACEDO, 2016, p. 51 *apud* PAULA, 2020, p. 75).

A partir das leituras realizadas em diálogo com nosso referencial teórico, compreendemos que currículo vai além da seleção e organização de conteúdo; envolve sentidos e significados, ou seja, é uma “prática de poder que constrói realidades, governa e projeta identidade” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 41).

Teixeira (2020) entende que a BNCC não se trata de currículo, mas de um documento orientador que apresenta objetivos de aprendizagem para a elaboração de currículos dos estados e municípios. A autora fundamenta seu entendimento de que é preciso conhecer, entender e analisar criticamente os temas a serem lecionados, de forma a garantir um ensino de qualidade para todos sem as amarras de manuais. No entanto, Paula (2020) faz essa provocação afirmando haver um debate em torno disso, afirmando que a Base é, sim, currículo, no tocante a determinar conteúdos mínimos comuns a serem ensinados nas escolas, além de indicar códigos pedagógicos para materiais didáticos, o que evidencia a intenção regulatória.

Outro fator percebido foi que, assim como Emílio (2020), Teixeira (2020) e De Oliveira (2020) também compreendem que os currículos escolares têm suas bases em questões políticas, o que indica ausência de neutralidade na sua elaboração. Na mesma perspectiva, temos estudos de Destro (2021) ao dialogar com Lopes (2015) afirmando “que o processo de construção de textos curriculares não é desvinculado das relações de poder instituídas” (DESTRO, 2021, p. 7).

Logo, concluímos que apesar do caráter mandatário de uma política curricular como a BNCC, haverá sempre, um processo de ressignificação em cada estado, assim como nos ambientes escolares, ou seja, haverá releituras do documento. Compreendemos, assim como os estudos de Destro (2021) que haverá um processo de reconstrução dos currículos estaduais im como também na política de produção dos livros didáticos e, agora, para o ensino médio, nos itinerários formativos, os quais serão traduções do documento federal, abrangendo uma multiplicidade de sentidos.

Destacamos ainda que segundo Lopes (2015)

Ao invés do esforço na fixação de bases e conteúdos curriculares comuns em nível nacional e nas ações que garantem essa fixação, assumir que diferentes negociações de sentidos produzem no/do currículo. Debater contextualmente o que está sendo realizado nas escolas e o que estamos valorizando pode ser uma aposta mais produtiva para as políticas de currículo. (LOPES, 2015, p. 460)

Depreendemos que essa tentativa de currículo delimitado apenas reduz as possibilidades, reduz a leitura de mundo daqueles que têm acesso ao conhecimento nessas escolas. Apesar dessa tentativa prescritiva, compreendemos assim como Costa e Lopes (2018) que toda tentativa de definir o futuro de um fazer curricular está em movimento de fracasso, visto o potencial de novas produções de sentidos são constantes na prática das escolas. Portanto, entendemos que os escapes são inevitáveis.

2.4.2 O processo de possíveis implementações/Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC) e o Movimento pela Base

Para a compreensão sobre o processo de possíveis implementações da BNCC consideramos importante falar sobre atores que atuaram desde o início das discussões desse projeto e que seguem hoje ressignificando essa política com forte atenção do Movimento pela Base. Dessa forma, este tópico é dedicado ao conhecimento desse grupo de maneira pormenorizada e buscando entender seus interesses na efetivação da base. Em seguida, discorreremos sobre os possíveis passos da “implementação”.

O Movimento pela Base (MPB) é um grupo não governamental fundado em 2013 que pauta seu trabalho a partir da construção e “implementação” da BNCC e do Novo Ensino Médio com o objetivo de promover uma educação de qualidade para todos. O grupo é composto majoritariamente por organizações da iniciativa privada que desenvolvem ações voltadas ao campo educacional (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

A partir da apreciação dos textos de Pires (2020), Ferreira e Santos (2020) e de informações retiradas do próprio site MPB, fazemos uma reflexão da trajetória do grupo desde sua criação, uma vez que a partir das pesquisas percebe-se sua atuação de influência desde o início das discussões de construção da BNCC. Além disso, esse grupo estabelece relações de apoio e cooperação com a UNDIME, o CONSED e a Fundação Lemann que são instituições que também estão a frente desse debate desde o início.

Nesse cenário, configura-se o que Ball (2014, p. 29) denomina de redes de políticas que são “comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções e por meio delas é dado espaço a novas vozes dentro do discurso de política”. No contexto brasileiro, há um diálogo estreito entre os interesses empresariais e o ajustamento de políticas.

Ferreira e Santos (2020) sustentam a ideia de que o interesse do empresariado na educação remonta à Reforma do Estado na década de 1990 destacando que o discurso empregado sempre foi a criação de um consenso de que o estado era caro e ineficiente, além de que havia um projeto social para o bem de todos. O discurso gerado em torno da BNCC é um bom exemplo dessa prática, pois o discurso propunha como premissa a garantia da melhoria da educação brasileira.

Ainda segundo Ferreira e Santos (2020, p. 192), a “[...] reforma do estado brasileiro motivou a criação do terceiro setor, denominada público-estatal”. A proposta era a realização de atividades de interesse público em parceria com o mercado (iniciativa privada). Nessa perspectiva, a educação sempre foi (e continua sendo) seara favorável, uma vez que a demanda é de um projeto hegemônico de se educar com foco na produtividade.

Ferreira e Santos (2020) apontam o marco histórico de criação do MPB:

Esse movimento iniciou em abril de 2013, durante um seminário internacional que reuniu algumas instituições brasileiras do setor educacional organizado pelo Conselho Nacional de Secretários Estaduais de Educação (CONSED) e Fundação Lemann. Participaram a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Conselho Estadual de Educação de São Paulo (CEE-SP), a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados e o Movimento Todos pela Educação. (PIRES; CAETANO, 2015, p. 344 *apud* FERREIRA; SANTOS, 2020, p. 194)

Ferreira e Santos (2020) destacam que o MEC consolidou como parceiros no processo de discussão do documento, entidades que tinham participação direta no MPB: o CONSED e a UNDIME. Além do Movimento Todos pela Educação, organização da sociedade civil

financiada pela iniciativa privada, que vinha desde 2006 discutindo questões educacionais à luz empresarial.

Sobre este seminário, Pires (2020, p. 188) comenta que o “evento ocorrido na Universidade Yale explicitou a capacidade de articulação da Fundação Lemann em torno de seu projeto de educação, já que conseguiu reunir deputados de diferentes partidos numa mesma frente político-ideológica”. A pesquisadora avaliou que este evento representou um divisor de águas para a assimilação dos intelectuais que surgiam individualmente em meio aos grupos empresariais, assim como um marco para ressaltar a necessidade de uma reforma curricular.

Como foi discutido anteriormente, a construção da BNCC aconteceu em meio a muitas controvérsias. O contexto político estava caótico e isso repercutia economicamente e socialmente. Esse ambiente foi favorável para que o empresariado encontrasse espaço nas discussões sobre a BNCC.

Após a posse do presidente Michel Temer e seu ministro Mendonça Filho, em 2016, a equipe do Ministério de Educação uniu forças para dar celeridade ao processo de aprovação da BNCC com o objetivo de atender às demandas empresariais, que segundo Marsiglia *et al.* (2017 *apud* PIRES, 2020) era representada nesse cenário pelo Movimento pela Base Nacional Comum (MPB), do qual vários integrantes do MEC faziam parte (MARSIGLIA *et al.*, 2017 *apud* PIRES, 2020).

Ferreira e Santos (2020) observam ainda que, ao entregar a terceira versão para análise do CNE, o MPB já iniciava a divulgação de um Guia com orientações sobre os primeiros passos para a implementação da Base Nacional Comum Curricular.

A partir do contexto apresentado, passamos a compreender o papel de influência do MPB desde o início das discussões da BNCC. Por conseguinte, é importante identificar quem são as pessoas que constituem esse grupo. Ao visitarmos o site organizado pelo MPB¹², encontramos no item “Quem somos” a seguinte identificação: Um grupo não governamental e apartidário de pessoas, organizações e entidades que desde 2013 se dedica à causa da *construção e implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Juntos*, buscamos promover uma educação pública de qualidade para todas as crianças e jovens brasileiros (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Na própria apresentação, o grupo já deixa claro seu interesse na construção e “implementação” da BNCC assim como no Novo Ensino Médio, ressaltando que a preocupação

¹² Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 05 maio 2021.

é a promoção de uma educação de qualidade para todos, o que já deixa implícito o pensamento de que a atual educação ofertada não apresenta essa garantia

Seguindo buscas pelo site, identificamos o conselho consultivo do MPB como o apoio institucional. Logo, percebemos a forte presença das instituições do terceiro setor e fundações ligadas a grupos privados, como Instituto Itaú, Instituto Inspirare, Fundação Lemann, Instituto Unibanco, Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Instituto Natura, Todos Pela Educação, CONSED e UNDIME.

Pires (2020) destaca que, de acordo com a concepção gramsciana, ao considerar o grupo dirigente, essa frente não é voluntária, mas uma composição de interesse político, cientes da posição que ocupam na sociedade, com um projeto alinhado sobre educação e para isso tomam como base os intelectuais produzidos pelo próprio grupo (de empresários). A pesquisa por nós realizada chama atenção ainda para a escassa presença de educadores no grupo, o que fortalece a compreensão de que o projeto é legitimar o discurso empresarial.

Além disso, ao adentrarmos no item “Conceito” encontramos um documento intitulado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” no qual está descrito o alinhamento do grupo às propostas educacionais internacionais, de país como Austrália, Inglaterra, Cuba, Chile, Portugal e Estados Unidos, o que aponta, segundo Pires (2020), para uma relação do MPB com uma articulação mundial com um projeto educacional pautado em um projeto de concepção neoliberal, fundamentado nas necessidades econômicas. Outro aspecto observado no documento é a preocupação em controlar e monitorar:

[...] criará uma linguagem de expressão dos fatos pedagógicos que precisa ser também parte inegociável do currículo dos cursos de formação inicial e continuada dos professores de educação básica, da preparação de estratégias pedagógicas, de materiais de apoio ao ensino, da organização de atividades didáticas, livros e até da organização de sítios na Internet, onde o desenvolvimento de tecnologias de ensino possa ser compartilhado. (MOVIMENTO PELA BASE, 2021)

A intenção de controlar o que é ensinado se manifesta desde a organização curricular, passando pela formação de professores de acordo com o que a base apresenta, livros didáticos adequados às propostas e até os sites a serem utilizados nas aulas. O site também oferece um acervo sobre a BNCC, no qual encontramos desde orientações sobre o processo de construção do documento, sessão para tirar as dúvidas mais frequentes, a linha do tempo até o próprio arquivo da BNCC. É um repositório com informações técnicas.

Há ainda mais dois tópicos no site: um que traz orientações de como implementar, com sugestão de materiais, como guias, relatórios e até sugestão de currículos, como Currículo de

referência para curso técnico em tecnologia e computação que podem ser utilizados no processo de “implementação” das nas redes. O outro tópico é um observatório que faz o acompanhamento e o monitoramento da “implementação” nas redes. Nessa sessão, eles apresentam indicadores, notícias, análises e experiências que segundo o próprio site visam auxiliar no entendimento e “implementação” da BNCC Ensino Médio pelo país.

2.4.3 Possíveis “implementações”/ ProBNCC

O ProBNCC é um programa de esfera federal que foi criado com o objetivo de apoiar as secretarias municipais, estaduais e do distrito federal no processo de revisão ou elaboração de seus currículos alinhados à BNCC, assim como no processo “implementação” da BNCC em regime de colaboração com municípios e estados, de acordo com o que foi instituído pela Portaria MEC nº 331, de 5 de abril de 2018.

O ProBNCC atende a uma demanda que se apresenta já no documento da Base:

[...] a BNCC integra a política nacional da Educação Básica e vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes **à formação de professores**, à **avaliação**, à **elaboração de conteúdos educacionais** e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (BRASIL, 2018, p. 08, grifo nosso)

Dessarte, a política está estruturada de forma a contemplar eixos da formação docente, processo de avaliação e a reestruturação curricular, tripé no processo de “implementação”.

De acordo com o Documento Orientador do ProBNCC (2019) o programa foi criado em parceria com o MEC, o CONSED, a UNDIME, o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), a União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), bem como representações dos conselhos municipais e estaduais de educação e representantes da sociedade civil por meio de organizações.

Entre os objetivos do programa podemos depreender que estão:

[...] realizar **formações continuadas** de qualidade, atendendo às premissas definidas no Guia de Implementação da BNCC e com um regime de colaboração bem estabelecido. Para o ciclo 1, do Ensino Médio, os principais desafios são **elaborar os itinerários formativos** de forma interessante para os alunos e que a rede seja capaz de oferecer, e incluir nos currículos orientações aos professores de **como ensinar aos alunos as competências gerais** da BNCC de maneira prática. (BRASIL, 2019, p. 04)

Também com o propósito de auxiliar no processo de “implementação”, foi lançado um Guia de Implementação da BNCC, com primeira versão em 2018 e com atualização em 2020,

esse documento apresenta sete (07) dimensões, das quais a dimensão três (03) trata da (re)elaboração curricular, a dimensão quatro (04) da formação continuada para os novos currículos e a dimensão sete (07) avaliação e acompanhamento de aprendizagens, contemplando assim os eixos também apresentados no documento da Base e do ProBNCC.

Dessa forma, é uma rede de apoio à política que se estabelece, na qual temos o cuidado com a formação docente, assim como a produção curricular a partir dos itinerários formativos. É interessante atentar que o regime de colaboração apresentado permite a presença de organizações da sociedade civil, como vemos:

O Programa foi criado em conjunto com as entidades: Ministério da Educação - MEC, Conselho Nacional de Secretários de Educação - CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME, que formam o Comitê Nacional de Implementação da BNCC, com o **apoio da Sociedade Civil (por meio de Organizações)**, e das representações institucionais dos Conselhos Nacionais. (DOCUMENTO ORIENTADOR PROBNCC, 2019, p. 03, grifo nosso)

Essa composição nos remete ao debate proposto por Ball (2014) sobre as novas formas de governança orquestrada pelas redes políticas discutidas anteriormente, “Os governos renunciam a algumas de suas privilegiadas posições de autoridade” (BALL, 2014, p. 31) e passam a negociar almejando vantagens que podem surgir a posteriori. Nesse contexto, os mesmos grupos que estavam à frente das discussões em torno da Base permanecem nesse momento com foco na sua “implementação”.

Cientes do papel da política do ProBNCC, analisamos a BNCC no contexto da prática. É importante atentarmos que antes mesmo da aprovação final do documento, já havia um movimento em torno da divulgação de um Guia de Implementação organizado pelo MEC, pela UNDIME e pelo CONSED. Assim, percebemos a intenção política de que a BNCC chegasse às escolas o quanto antes.

Utilizamos ainda, as leituras de Emílio (2020), Paula (2020), Teixeira (2020), bem como as publicações de Thiesen (2021), De Oliveira (2020), Santos (2020) e Destro (2021), além dos dados do Observatório do site Movimento pela Base.

Emílio (2020), alinhada aos ensinamentos de Ball *et al.* (1992), compreende que a política não se limita ao texto político e que se reconstrói pelos atores envolvidos na prática. Seguindo por este caminho, a pesquisadora faz uma análise dos contextos no processo de discussão da BNCC e sua possível “implementação”, sendo estes: os discursos que circularam na mídia e durante as audiências públicas do CNE ao longo da discussão, o processo de elaboração das recentes políticas educacionais vigentes no Brasil e as significações atribuídas

ao currículo pelos sujeitos que atuam em instituições educacionais no momento de implantação da nova política curricular (EMÍLIO, 2020).

A autora apresenta, ainda, uma investigação sobre como gestores educacionais, secretários de educação, diretores e coordenadores enxergam a chegada da BNCC, uma vez que são os primeiros atores a entrarem em contato com a política. Entre os 178 atores investigados, há um alinhamento com o discurso veiculado pela mídia, com foco na “unificação” e “igualdade”, ou seja, o discurso produzido desde as primeiras discussões da política, o propósito de construir uma educação de qualidade, mais justa e equânime se repete nas falas de gestores que vão alinhando suas atividades de acordo com a produção midiática.

Emílio (2020) entende como política de currículo o processo de implantação da BNCC, e não o de “implementação”, uma vez que é necessário compreender como o conhecimento sobre as políticas acontecem e como os atores envolvidos podem influenciá-la e ajustá-la. Para a autora não há que se falar em “implementação”, mas em uma política em atuação com seus sujeitos. “A produção das políticas, geralmente, envolve um conjunto de autores e no processo, ocorrem codificações e decodificações sucessivas” (EMÍLIO, 2020, p. 102).

Na mesma perspectiva, é importante compreendermos o ProBNCC também como política que está em atuação com os sujeitos que fazem suas próprias interpretações, podendo ocorrer também influências de institutos e/ou organizações que participem das equipes formadas nos estados para a elaboração dos currículos estaduais. Além disso, não podemos desconsiderar a força midiática empregada na ampla divulgação dessas políticas com o objetivo de difusão de ideias e conceitos pré-definidos.

Paula (2020) apresenta que, antes da aprovação da BNCC, houve um movimento de reformulação de currículos na década de 1990 influenciada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou seja, uma outra política de cunho curricular. Após a aprovação da base, há um movimento semelhante, e em 2018, a pesquisadora já encontrava 17 estados¹³ com seus respectivos currículos de Educação Infantil e Ensino Fundamental aprovados por seus conselhos.

A partir dessa informação, a pesquisadora faz uma análise dos textos das propostas curriculares apresentadas, buscando compreender os pressupostos epistemológicos que sustentam as propostas, assim como estimar a adesão dos currículos à BNCC. Ao catalogar, por estado, informações como adesão ao ProBNCC, número de páginas do documento, data de

¹³ Amapá (AP), Ceará (CE), Distrito Federal (DF), Espírito Santo (ES), Goiás (GO), Maranhão (MA), Mato Grosso (MT), Mato Grosso do Sul (MS), Minas Gerais (MG), Pará (PA), Paraíba (PB), Paraná (PR), Pernambuco (PE), Rio Grande do Norte (RN), Rio Grande do Sul (RS), Rondônia (RO) e Sergipe (SE).

envio, data de aprovação e abrangência dentro do próprio estado, Paula (2020) estabeleceu algumas reflexões, dentre elas: observar a nomenclatura utilizada na reescrita dos currículos estaduais que podem indicar posturas de defesa ou afirmação das perspectivas curriculares apresentadas, assim como representações simbólicas nos *layout* dos documentos.

Além disso, ela observa que o tempo entre a data de envio e a data da aprovação do currículo em alguns casos não levou mais que dois dias como nos casos de Minas Gerais e do Ceará; e outros, como o Rio de Janeiro que aguardou onze meses. Quais seriam as razões para isso? Paula (2020) salienta também que existem outras variantes, como número de páginas de documento, a abrangência dentro dos estados, assim como as concepções de currículo que precisam ser analisadas dentro de cada contexto para que possamos compreender o propósito de cada uma delas. A partir dessa análise, a pesquisa faz uma divisão entre baixo grau de adesão e médio grau de adesão à Base, considerando “baixo” e “médio” como possíveis evidências da abundância normativo-prescritiva nacionais (PAULA, 2020).

Teixeira (2020) destaca a experiência do Espírito Santo em relação ao PAEBES buscando compreender de que maneira as mudanças curriculares advindas da BNCC impactam nessa avaliação sistemática. A pesquisa entende que as avaliações externas adotadas no Brasil buscam garantir melhorias no ensino ofertado pelas escolas.

O estudo de caso realizado pela pesquisadora constatou que em maio de 2018 a Secretaria de Educação do Espírito Santo (SEDU-ES) solicitou à equipe do Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF)¹⁴ que revisitasse as matrizes de referência do PAEBES-ALFA¹⁵, seguindo as orientações da BNCC e do antigo currículo do estado, com o objetivo de perceber aproximações e distanciamentos entre os documentos (TEIXEIRA, 2020).

Sobre o processo de construção do currículo do estado, Teixeira (2020) compreende o que foi elaborado e organizado em regime de colaboração, com o envolvimento de diferentes sujeitos da rede estadual e municipal e, se apresenta alinhado ao documento da BNCC, pois traz aprendizagens essenciais com foco na formação integral dos estudantes, com um olhar fundamentado no ensino por competências e habilidades.

Na pesquisa, Teixeira (2020) ainda destaca, como parte do documento orientador:

¹⁴ Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (CAED/UFJF - unidade de pesquisa e desenvolvimento tecnológico da Universidade Federal de Juiz de Fora que tem o objetivo de desenvolver instrumentos e programas de avaliação da educação básica;

¹⁵ Programa de Avaliação da Educação Básica do Espírito Santo (PAEBES-ALFA) - política pública desenvolvida em âmbito estadual, criado em 1990, com o objetivo de avaliar, de modo permanente e contínuo, o sistema de ensino do Espírito Santo.

trata-se de um referencial a ser usado como ponto de partida para a elaboração dos documentos orientadores institucionais, construindo de forma coletiva e colaborativa, com os sujeitos e em cada contexto escolar, o detalhamento e os modos de viabilizar práticas alinhadas às suas concepções, indicações de avaliação e perspectivas metodológicas que propõe. (ESPÍRITO SANTO, 2018, p. 18 *apud* TEIXEIRA, 2020, p. 31)

O documento é indicado como ponto de partida e sugere práticas alinhadas ao seu texto no tocante à avaliação e a processos metodológicos, ou seja, o professor precisa ajustar seu fazer pedagógico às orientações propostas. O alinhamento com o processo de avaliação sistêmica do estado, o PAEBES-ALFA, é fator importante, uma vez que todas as escolas se submetem a essa avaliação, logo, é esperado que todas se ajustem ao processo.

As publicações de Destro (2021), De Oliveira (2020), Santos (2020) e Thiesen (2021) apontam para possíveis implementações da BNCC em Juiz de Fora, Rio Grande do Norte, Mato Grosso e Santa Catarina, respectivamente.

Destro (2021) entende que o processo de “implementação” não se dá na simples aprovação de um documento nacional para uma dada realidade, assim como compreendido por Santos (2020) de que há lógica retórica assumida no processo de “implementação” da BNCC nos estados e municípios, e que ocorre uma espécie de transição/ressignificação de contextos: do texto à prática. Na mesma perspectiva, encontramos a investigação de De Oliveira (2020) que remete aos processos de “implementação” como produção de política entendendo o ProBNCC como parte dessa produção, no contexto de influência, como um dos espaços onde a política acontece.

A partir da leitura de Destro (2021), identificamos que o município de Juiz de Fora assinou o termo de adesão do ProBNCC, mas não participou efetivamente das discussões do Currículo de Referência de Minas Gerais (CRMG). Vale ressaltar que a assinatura do termo é um processo deve ocorrer em regime de colaboração entre municípios e estado no tocante à construção dos documentos curriculares, proposto como um compromisso na realização de formações continuadas para técnicos da educação e professores, assim como na garantia de auxílio financeiro, assistência técnica e material de apoio.

Destro (2021) conclui que, apesar da BNCC ser compreendida como uma política prescritiva e que sua “implementação” precise acontecer nas escolas, a Secretaria de Educação (SE) de Juiz de Fora optou pela discussão e produção de seus próprios textos curriculares utilizando como ponto de partida os produzidos coletivamente, em 2012, sem aderir ao CRMG, pois a adesão significaria a descaracterização das políticas curriculares locais. Seguindo esse

pressuposto, as propostas curriculares foram enviadas às escolas para que pudessem ser discutidas pelos profissionais da educação do município.

Apesar da ausência na primeira discussão, a SE de Juiz de Fora participou de outras ações do processo de “implementação” da BNCC sobre o processo de Formação e aos Itinerários avaliativos, ações que tinham o foco de orientar a reorganização dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), além de promover espaços de formação ao longo de 2020.

A investigação desenvolvida por De Oliveira (2020) contribui com a nossa discussão ao destacar como ocorreu esse processo no Rio Grande do Norte a partir da assinatura do termo de adesão do ProBNCC, e a comissão estadual responsável pela “implementação” da Base foi composta pelo Secretário Estadual de Educação e Cultura do RN e representantes da UNDIME e do CONSED.

De acordo com a autora, por meio de consulta pública, os educadores potiguares tiveram a oportunidade, em 2018, de contribuir com a elaboração do documento curricular e, em um segundo momento, a equipe de currículo consolidou as informações e apresentou em reuniões regionais. No terceiro momento vivenciado, quando da publicação do artigo, o Estado do Rio Grande do Norte aguardava envio para o Conselho Estadual de Educação e considerações (DE OLIVEIRA, 2018).

Apesar da tentativa de controle identificada no termo de adesão ao ProBNCC, De Oliveira (2020) avalia como democrático o processo de construção do documento potiguar, pois contou com ampla participação de professores e representantes da sociedade civil, além de ressaltar que as contribuições da consulta pública foram incluídas com o intuito de melhorar o documento. O Documento Curricular para a Educação Básica do RN foi organizado a partir de princípios já definidos na BNCC por competências e inclui mais duas, além das já existentes na BNCC (DE OLIVEIRA, 2020).

Assim como os processos de “implementação” em Juiz de Fora e no Rio Grande do Norte, Santos (2020) destaca que as discussões no Mato Grosso se iniciaram ainda em 2018 com base nas orientações do Guia de implementação da BNCC também a partir da assinatura do termo de adesão. Ela reforça que os ciclos propostos pela guia, a reorganização curricular e a formação de profissionais, estão acontecendo no estado, uma vez que ainda havia, no momento da escrita do artigo, municípios que estavam em processo de reorganização.

A reorganização curricular foi marco no ano de 2018 e “a decisão foi envolver os professores das redes e não aceitar os consultores” (SANTOS, 2020, p. 10). Participaram do processo representantes da UNDIME, do CONSED e do Sindicato dos Trabalhadores no ensino

de Mato Grosso. Apesar do curto tempo para organização, o documento foi disponibilizado para consulta pública (SANTOS, 2020).

Uma curiosidade que encontramos no processo do Mato Grosso, conforme destacado por Santos (2020), é que os professores nas escolas, simpáticos à nova proposta, tinham opinião diversa daqueles que trabalham nas assessorias técnicas da Secretaria de Educação, os quais concordavam com os debates travados pelas universidades. Segundo Santos (2020), a origem desse embate é histórica, pois o estado instituiu há 20 anos uma política sem articulação democrática e, atualmente, o estado apresenta baixos índices de proficiência. Entendemos, então, como uma forma de reação dos professores a esse contexto.

A reforma do ensino médio também é vista por Santos (2020) como fator que agravou essa postura dos educadores, pois seu debate acabou apagando as discussões em relação à BNCC para educação infantil e Ensino Fundamental.

Santos (2020) descreve que houve ruídos na segunda etapa da “implementação” em Mato Grosso que focava na formação docente, denominada de 2º ciclo, pois os redatores da 1ª etapa foram nomeados como formadores, o que acarretou problemas no interior das secretarias. Além disso, o surgimento de novas nomenclaturas como “metodologias ativas” e “novo currículo” também tumultuaram o processo que até então transcorria mais dialogicamente. Não havia reconhecimento nas pessoas designadas para a formação, além de problemas logísticos para a formação. Compreendemos então, que neste momento houve grande insatisfação dos professores quando sugerido que o novo currículo salvaria a escola, responsabilizando-os pelos resultados até aquele momento.

Com a leitura de Thiesen (2021), vemos que, assim como no Mato Grosso, em Santa Catarina o processo de “implementação” também foi agilizado, com a primeira audiência pública realizada em 11 de maio de 2018 como abertura para os debates sobre a BNCC ensino médio. O CONSED e a UNDIME tiveram papel fundamental na articulação; além disso o autor entende que a figura de Eduardo Deschamps, “então secretário de educação de SC (2012/2018), também Conselheiro do conselho Estadual de SC (desde 2011), presidente do CONSED (2015/2016), coordenou ações da BNCC no estado” (THIESEN, 2012, p. 05) foi figura que fez diferença para a celeridade das ações.

Segundo Thiesen (2021), desde 2015, encontramos ações políticas que foram avançando no sentido de “implementação” de uma nova Base, assim destacadas:

2015 - Criação da Comissão Executiva Estadual da BNCC e criação do Comitê Executivo em colaboração com entidades, entre elas UNDIME;

2019 - a realização de eventos visando a formulação do texto oficial do “Currículo Base da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense (CEE, 2019); o Parecer 117/2019 do CEE/SC que aprova do Currículo Base do Território Catarinense (CEE, 2019a); a Resolução 070/2019 do CEE/SC que homologa o texto do Currículo Base do Território Catarinense (CEE, 2019b); às publicações de “orientações para a implantação do Currículo Base da Ed Infantil e do Ensino Fundamental do Território Catarinense” (CEE, 2019c), e a organização, pela SED e CEE, das Consultas Públicas sobre o documento do Currículo do Território Catarinense nas três etapas de ensino. (THIESEN, 2021, p. 06)

O pesquisador conclui que em Santa Catarina a dilatação do discurso de “implementação” da Base se espalhou pelo estado, já atinge desde a educação infantil ao ensino médio, mas que há certa confusão nas redes, pois apesar dos textos orientadores nacionais trazerem a proposta de uma filosofia mais liberal, de possíveis cortes, “os discursos dos difusores (diga-se consultores) são orientados para o acatamento de toda a construção conceitual” (THIESEN, 2021, p. 07) e isso fica explícito nos conceitos apresentados no documento curricular de Santa Catarina.

Ao retomarmos ao site do MPB, a seção “Observatório” se apresenta como um rico instrumento de monitoramento dos processos de “implementação” da BNCC. O objeto da ferramenta está descrito com a seguinte perspectiva:

O Observatório da implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio foi idealizado como uma ferramenta para dar transparência ao processo de implementação da BNCC e do Novo Ensino Médio. Para isso, reunimos informações, dados e análises que mostram como caminha o alinhamento de políticas estruturantes: desde a **reelaboração dos currículos** municipais e estaduais aos editais do PNLD, **formação de professores, matrizes das avaliações** e outras ações de apoio e indução à implementação. (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, grifo nosso)

O formato de controle da educação aparece de maneira objetiva no contexto da prática, uma vez que temos um tripé a ser acompanhado: o currículo, a formação docente e a avaliação, apresentado em diferentes pesquisas deste estado de conhecimento. Teixeira (2020) aponta o debate sobre a adequação de matrizes de referências à atual política, assim como Destro (2021) e Santos (2020) aprofundam reflexões sobre o processo de reorganização curricular.

Dentro do espaço destinado ao observatório, existe uma seção chamada “Indicadores” na qual são alimentadas todas as informações sobre o andamento do processo de “implementação” da política, desde a Educação Infantil ao Ensino Médio. Neste momento, nos deteremos no ensino médio, que é objeto desta pesquisa.

De acordo com o próprio site, a ferramenta faz o acompanhamento de 17 indicadores, assim organizados: “7 de construção curricular, 5 ações-chave de planejamento e 5 relativas às principais regulamentações que precisam ser publicadas.” (MOVIMENTO PELA BASE,

2021). É importante compreendermos que para o MPB, a “implementação” vai além de readequações curriculares; esse processo envolve desde lotação docente, gerenciamento de matrícula e possibilidades de oferta de Itinerários Formativos, por conseguinte envolve diferentes momentos no processo educacional (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

A riqueza de informações impressiona, pois o site traz informações sobre a construção dos currículos, consultas públicas, contexto por estado e ainda um tópico com reportagens sobre experiências nos estados pelo Brasil. Logo, podemos ter uma visão macro das ações pelo país, assim como filtrar tais informações por estado brasileiro. Os dados divulgados em forma de gráficos, em geral, informam como fonte um site da Frente Currículo e Novo Ensino Médio do CONSED, Secretarias e Conselhos Estaduais de Educação, o que mostra o estreito alinhamento entre as duas entidades.

De acordo com o site Movimento pela Base¹⁶, dos 27 estados da Federação: 21 já enviaram suas propostas de currículo do ensino médio para o respectivo Conselho Estadual de Educação e, destes, 11 currículos estão aprovados. Neste momento, segundo o site, são 5 referenciais curriculares em consulta pública: Alagoas, Ceará, Maranhão, Rio Grande do Norte e Roraima. O único estado que ainda não havia iniciado (até outubro de 2021) a ação de reorganização curricular do ensino médio é o estado da Bahia (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Apesar da pandemia de COVID-19¹⁷, as ações de acompanhamento não cessaram, pois há uma chamada no site: “Fique por dentro do avanço da ‘implementação’ nas políticas nacionais e redes de ensino, inclusive no contexto da pandemia” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021), além de encontrarmos no próprio site reportagens sobre eventos online que acontecem em um canal do *YouTube* também nomeado Movimento pela Base. Identificamos uma lista de reprodução específica sobre o ensino médio que tem a periodicidade de novos vídeos a cada 15 dias. Entre as reportagens, há uma publicação do dia 15 de maio de 2021, relativa a “A construção do currículo do ensino médio de Minas Gerais” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021). Dessa forma, os trabalhos não cessaram e houve a preocupação de não deixar que a pandemia esfriasse o desenvolvimento das atividades pró “implementação” (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

¹⁶ Disponível em: <https://movimentopelabase.org.br/>. Acesso em: 10 out. 2021.

¹⁷ Desde o início de 2020, o Brasil vem enfrentando a pandemia em virtude da COVID - 19 doença infecciosa causada pelo novo coronavírus, identificado pela primeira vez em dezembro de 2019, em Wuhan, na China. Por conta disso, a atividade educacional funciona por meio remoto como forma de combate ao contágio.

Outra ação considerada importante para a “implementação” da BNCC vem acontecendo nas escolas, apesar da pandemia, que também é apresentada pelo MPB, é o Programa Nacional do Livro e Material Didático (PNLD) que teve a escolha de materiais didáticos de transição para o novo Ensino Médio realizada no primeiro semestre de 2021. As obras desse PNLD tratavam dos Projetos Integradores e do Projeto de Vida, alinhamento estrutural completo da BNCC ensino médio.

Além disso, o MPB apresenta a formação docente como foco, como encontramos veiculadas formações propostas pela parceria Associação Nacional de Educação Católica do Brasil (ANEC). Devido ao isolamento social, a proposta é de formações pelo canal do Youtube da instituição, com o objetivo de repensar, em consonância aos currículos alinhados à BNCC, a maneira como se ensina e se aprende.

Entendemos, desta forma, que a política de “implementação” vem nas diversas frentes da seara educacional e que mesmo com o contexto sanitário desafiador então vivenciado nos anos 2020 e 2021, as ações não pararam. Quando vemos que vinte e uma (21) propostas curriculares para o ensino médio foram pensadas, percebemos quão longe a BNCC está conseguindo chegar. O forte trabalho de monitoramento desenvolvido pelo MPB demonstra que o interesse da terceira via na “implementação”, assunto que será mais discutido no Capítulo 3, também não cessou, ao invés disso, adentra os mais diferentes setores envolvidos na concretização da Base.

2.5 Achados das pesquisa a partir do estado do conhecimento

A partir da pesquisa realizada sobre o ProBNCC, percebemos que investigar sobre a BNCC e suas possíveis ressignificações é um tema fecundo, ainda passível de muitas interpretações e aqui é apenas um recorte de possibilidades que pode ser construído. Esse escopo é ao mesmo tempo desafiador e produtivo, pois é uma política em pleno momento de produção nas arenas escolares o que nos oportuniza um recorte das significações e ressignificações ocorridas no contexto da prática.

Na análise das produções sobre o processo histórico de construção da BNCC surge como consenso que as reformas econômicas mundiais influenciadas por órgãos como a OCDE foram de grande importância para a disseminação do pensamento liberal em nosso país, inclusive como inspiração para organização de nossas leis na seara educacional. Da mesma forma, acompanhando o movimento mundial de criação de redes de política apresentado por Ball

(2014), o empresariado brasileiro se coloca representando a sociedade civil nos debates sobre educação levantando a bandeira de uma educação de qualidade para todos.

Assim, as pesquisas aqui destacadas sinalizam que a construção da BNCC surge cercada dos interesses do terceiro setor que se colocou à frente do debate desde 2013 com a criação do MPB que reuniu colaboradores de diferentes fundações e institutos, assim como estreito vínculo com representantes do CONSED e da UNDIME.

Nas discussões sobre os significados de currículo, há entre os textos uma discussão sobre as teorias tradicionais (EMÍLIO, 2020; TEIXEIRA, 2020), crítica (PAULA, 2020) e pós-crítica (EMÍLIO, 2020; TEIXEIRA, 2020; DESTRO, 2021), dentre as quais os estudos pós-críticos aparecem com maior adesão. Um debate recorrente é se a BNCC deve ser entendida ou não como currículo. Uma única pesquisa (TEIXEIRA, 2020) faz a ponderação que não, e faz a análise apenas como documento orientador.

No entanto, os outros escritos discorrem que o documento tem pretensões curriculares ao definir objetivos de aprendizagem para cada área que devem ser seguidos e possíveis currículos municipais e estaduais. Outrossim, é consenso entre os textos que haverá um processo de ressignificação da BNCC em cada estado, nos mais diversos ambientes escolares, ocorrendo assim releituras do documento.

Dessa forma, compreendemos que os autores destacados a partir da busca então realizada sinalizam em direção de que as políticas não acontecem de maneira verticalizada, mas em movimentos de recontextualização.

Ao nos aproximarmos do estudo sobre o processo de “implementação”, percebemos desde o início das discussões da BNCC, o papel de influência do MPB. Os trabalhos de Pires (2020) e de Ferreira (2021) paralelamente às informações do site MPB catalogam a forte presença de representantes das instituições do terceiro setor, como percebemos no conselho consultivo do MPB, além do próprio apoio institucional. A participação do MPB se configura como o fortalecimento da influência de frentes empresariais no contexto educacional. Observamos que é um grupo amplo e organizado que traz o discurso da educação de qualidade para todos como mote principal, mas que há interesses econômicos por trás desse projeto.

As pesquisas oportunizam observar que há processos de “implementação” em diferentes regiões brasileiras, o que evidencia a disseminação da BNCC pelo país. Importante observarmos que os processos não se limitam às reorganizações dos currículos estaduais, mas em contextos paralelos, como foi destacado na adequação da Matriz do PAEBES-ALFA apresentado por Teixeira (2020) e a escolha do PNLD 2021.

Sobre os possíveis processos de “implementação” apontamos que há inclinação de que política não se limita ao texto político e que se reconstrói pelos atores envolvidos na prática, pautados nas concepções dos contextos de políticas de Ball (1992). O discurso produzido no contexto da influência reverbera no contexto da prática, no entanto com reinterpretações.

De maneira geral, percebemos que a BNCC representa o início de um projeto de terceirização da educação, com metodologias como os itinerários formativos no ensino médio (PAULA, 2020); além disso, destacamos o alinhamento das avaliações externas de acordo com as matrizes curriculares da BNCC como observamos com o PAEBES-ALFA, no Espírito Santo (TEIXEIRA, 2020).

Quanto à reorganização curricular nos estados, o processo do ensino médio segue, apesar do contexto pandêmico, e apenas uma única unidade da federação ainda não havia iniciado esse processo em maio de 2021. Além disso, ações como a escolha do livro didático também ocorrem como garantia de material didático já alinhado aos preceitos da Base.

Destacamos aqui que não é nosso objetivo questionar a existência da Base, uma vez que essa está feita e aprovada. No entanto, buscamos analisar discursos produzidos no documento que se projetam como meio de controle do fazer docente afim de instaurar uma política hegemônica dentro dos espaços escolares.

No entanto, é importante ressaltar que apesar do alcance do documento da BNCC, as releituras são inevitáveis e que o contexto da prática se faz presente a partir dos sujeitos envolvidos no processo. Não há como desconsiderar as particularidades de cada escola, sua localização, sua história, seus anseios e desafios. É muito do que encontramos nas pesquisas analisadas, cada contexto em contato com a política proposta vai se redesenhando à sua maneira.

3 BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR NO ENSINO MÉDIO

O presente capítulo discute o “novo” ensino médio instituído pela MP nº 746/2016 (Reforma do Ensino Médio). Analisamos a proposta curricular apresentada pelos documentos como “nova”, analisando o papel dos itinerários formativos e do protagonismo juvenil dos estudantes; sentidos atribuídos ao significante cidadania; a presença de uma rede de influência no Brasil; por fim, refletimos sobre o ProBNCC e seu papel em relação à formação docente e à produção curricular.

3.1 Novo ensino médio e o discurso do “novo” (de novo!)

Entendemos a política da BNCC ensino médio como política que colabora com a institucionalização do “novo” ensino médio, uma vez que a proposta apresentada pela Base apenas foi uma confirmação do texto imposto na lei aprovada em 2017. Essa opção se justifica pela leitura da Lei 13415/2017 em estudo, que em mais de uma passagem, demonstra está vinculado à BNCC, como podemos exemplificar no art. 3º que inclui na Lei 9394/96 o art. 35-A que afirma: “A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” (BRASIL, 2017); assim como no parágrafo 1º do mesmo artigo nos aponta que “A parte diversificada dos currículos deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2017).

A reflexão se inicia a partir do entendimento do que é chamado de “Novo” como solução para os desafios enfrentados nas escolas de ensino médio pelo país. Partindo da leitura da própria BNCC ensino médio, destacamos que o discurso inicial do documento está ancorado em políticas da década de 1990, que já traziam esse discurso (SANTOS; MARTINS, 2021), como veremos a seguir.

Desde suas primeiras páginas, o documento apresenta sua vinculação ao ensino por competências, definidas como “[...] a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (BRASIL, 2018, p. 08).

Essa premissa repercute em todo o documento, baseando seus fundamentos pedagógicos e toda a organização curricular da proposta pautada ao saber-fazer, limitando significados de cidadania e mundo do trabalho como podemos observar na própria definição de competência descrita acima, operando assim “a retomada de um empoeirado discurso”

(SILVA, 2018, p. 03), que já fora duramente criticado, como podemos encontrar em estudos de Silva (2008) e de Lopes e Macedo (2002).

Ao fazermos uma retomada histórica do uso do ensino por competências, chegamos em 1998, com a publicação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) que propõem o currículo com base no ensino por competências e habilidades. No mesmo ano houve o ajustamento do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) organizado da mesma forma por competências e habilidades. De acordo com Silva (2018), no ano seguinte, o MEC publica os PCNs para o ensino médio organizado por áreas e com habilidades e competências para cada disciplina.

No ano de 2009 foi criado o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) que propunha uma nova organização curricular a partir de oito macrocampos, dos quais três seriam obrigatórios - o acompanhamento pedagógico (línguas, matemática, ciências humanas e ciências da natureza), a iniciação científica e pesquisa, bem como a leitura e o letramento. Segundo Silva (2018), o ProEMI tinha objetivo de reformular o ensino médio e fazia parte de discursos que vinham sendo produzidos sobre a necessidade de reformular o ensino médio brasileiro que traziam como propostas “inovadoras” o ensino por competências, com foco no letramento, no ensino por áreas, com foco no raciocínio lógico.

Assim, fica claro que se o ensino por competências já está presente no debate brasileiro há mais de vinte anos, novo não o é. Essa organização do currículo por competências tem a intencionalidade de um ensino de caráter mecânico, além de reforçar o caráter controlador daquilo que se ensina e como se ensina (SILVA, 2018). Além disso, Lopes (2019) aponta que esse modelo curricular proposto pelo ensino por competências limita a educação a um saber-fazer vinculado a uma noção limitada de cidadania e mundo do trabalho.

Esse modelo, ainda segundo Lopes (2019), ignora que é preciso se discutir mais profundamente o que se compreende por cidadania e mundo do trabalho e que esses significados não são uniformes, nem fixos; ademais, ser um cidadão trabalhador não deveria ser demarcado por um sentido singular, já que há as subjetividades de cada um que devem ser levadas em consideração.

Retomando a LDB (BRASIL, 1996), no art. 35-A, §7 nos deparamos com a proposição da formação integral do jovem cuja concepção está diretamente ligada à construção e a realização de seus **projetos de vida**, alinhados com os princípios da justiça, da ética e **da cidadania** (BRASIL, 2018, grifo nosso).

Identificamos ainda no art. 2º da LDB, em relação às alterações feitas sobre o ensino médio, as três grandes finalidades norteadoras da educação brasileira: **o pleno**

desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Como percebemos, esse discurso vai reprisando na Base que da mesma forma nos apresenta o ensino integral, pautado na construção de **projeto de vida**, com foco na preparação para o mundo do trabalho, convidando-os a assumir responsabilidades e abrindo-se para o novo, questões essas postas essenciais ao exercício da cidadania (BRASIL, 2018).

Segundo Costa e Lopes (2018), ao discutirem sobre cidadania, percebemos que a cidadania e as maneiras de compreender o mundo estão subordinadas a um conhecimento (ainda) não adquirido pelos estudantes, mas já descrito na organização da política, desconsiderando as interações sociais, os conhecimentos de mundo dos estudantes e pensando uma formação alicerçada por conhecimentos adquiridos, tratando a escola como um contexto geográfico limitador de significados. Para tais autores, dessa forma, o conhecimento é vislumbrado como um bem para se atingir a cidadania, ou seja, conceitualmente pré-definido e escolhido com vistas ao controle.

Para a realização desse projeto de controle e hegemonização, a proposta da BNCC ensino médio está centrada na formação integral voltada para o exercício da cidadania, sustentada pelo ensino por competências, com os itinerários formativos como mecanismo para a construção de um projeto de vida de um jovem protagonista. Logo, é preciso compreendermos sentidos/interpretações atribuídos a essas expressões postas nos atuais documentos orientadores do ensino médio, além de percebermos que não são tão novos como se propõem ser.

À vista disso, analisaremos o texto da BNCC a partir de três subseções: itinerários formativos, protagonismo juvenil e sentidos de cidadania a seguir apresentados, uma vez que os classificamos como pontos de destaque na justificativa da proposta apresentada como “Novo” nos documentos.

3.1.1 Itinerários Formativos

A proposta dos itinerários formativos se apresenta na BNCC ensino médio como resposta a uma recomendação do Conselho Nacional de Educação, parecer CNE/CP nº11/2009: “Estimular e construir currículos inovadores e flexíveis que permitam itinerários diversificados aos alunos e que melhor respondam à heterogeneidade de suas condições interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa” (BRASIL, 2019, p. 12).

Contribuindo com essa discussão, Lopes (2019) aponta que em 2012 os itinerários formativos foram absorvidos pela resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que apresentava as diretrizes curriculares nacionais para o ensino médio. Logo, “nova” essa proposta também não é, mas apenas um resgate de política já desenhada anteriormente.

A BNCC ensino médio organiza a proposta curricular da seguinte maneira: a Formação Geral Básica (FGB) equivale a 1800h composta pelas áreas de conhecimento Linguagens e suas tecnologias, matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Cada área de conhecimento apresenta suas competências e habilidades específicas, destacando que as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática apresentam uma lista de habilidades próprias; e os itinerários formativos responsáveis pela carga horária de 1200h também estão vinculados às áreas de conhecimento. (BRASIL, 2018).

Os itinerários se configuram como indispensáveis para aquilo que a base denomina de flexibilização curricular. De acordo com os Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (RCEIF) (BRASIL, 2018), os itinerários formativos são definidos como “Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional” (BRASIL, 2018, p. 02).

Os objetivos dos Itinerários formativos elencados no RCEIF são

1. **Aprofundar as aprendizagens** relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
2. Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus **projetos de vida**;
3. Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
4. Desenvolver **habilidades** que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

Entre os objetivos, refletimos sobre algumas questões: estranham-nos “aprofundar aprendizagens” uma vez que já feito deslocamento de carga horária para os itinerários, logo, se é necessário aprofundar por qual razão não deixar maior carga horária nas disciplinas da FGB ao invés de criar mais disciplinas? Além disso, não é claro o processo de construção do projeto de vida. As orientações são pautadas a partir do projeto de quem? E, no último objetivo, o termo habilidades aparece mais uma vez determinando o saber fazer como ferramenta de aprendizagem.

Lopes (2019) pondera que o projeto dos itinerários formativos gira em torno da argumentação que é uma proposta capaz de enfrentar o fracasso escolar. É curioso que um projeto já defendido há uma década se configure como a grande “novidade” salvadora, como se a alteração da proposta curricular fosse suficiente para suprir as lacunas educacionais que envolvem inclusive problemas relacionados às condições socioeconômicas dos educandos.

Além disso, a proposta continua com uma lógica centralizadora, apesar de ser apresentada como uma metodologia que visa um processo formativo individualizado.

Mais adiante no documento, são apresentados os quatro eixos estruturantes:

I) **Investigação científica** - Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado, por meio da realização de práticas e produções científicas relativas a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse;

II) **Processos criativos** - Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de idealizar e realizar projetos criativos associados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas de seu interesse;

III) **Mediação e intervenção sociocultural** - Este eixo tem como ênfase ampliar a capacidade dos estudantes de utilizar conhecimentos relacionados a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temas de seu interesse para realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente;

IV) **Empreendedorismo** - Este eixo tem como ênfase expandir a capacidade dos estudantes de mobilizar conhecimentos de diferentes áreas para empreender projetos pessoais ou produtivos articulados ao seu projeto de vida. (BRASIL, 2018, p. 04, grifo do autor)

De acordo com o RCEIF (BRASIL, 2018), os itinerários formativos devem ser organizados a partir desses eixos e, neste momento, indagamos: como flexibilizar algo que já vem definido?

Segundo Lemos (2020), o Guia de Implementação segue o alinhamento e sugere o ajustamento dos itinerários formativos ao projeto de vida dos discentes. Nesse viés, Lopes (2019, p. 69) questiona por que a base entende que os estudantes devem “[...] antecipar seu projeto de vida, como se as experiências educativas estivessem obrigatoriamente sintonizadas com um futuro pré-programado no presente, ao invés de atender demandas e expectativas urgentes da vida dos estudantes hoje?”

Assim, cabe a leitura de que a proposta de escolha de itinerários vinculados à construção de projetos de vida é apenas um “argumento de respeito ao projeto escolar, desde que incorporado a normatização que vem ao contexto para fazê-lo previsível (calculado, controlado, conhecido)” (COSTA; LOPES, 2018, p. 309). Compreendemos que essa proposta acaba por minimizar as possibilidades educativas, que são restritas, aos estudantes. Além do

mais, é uma tentativa de controlar projetos de vida, de limitar possibilidades no anseio de delimitar, controlar.

Assim sendo, na BNCC, os itinerários se configuram como proposta obrigatória, utilizando as competências e as habilidades apresentadas no documento visando atingir um modelo de jovem ao final da etapa do ensino médio (BRASIL, 2018). Os itinerários são assim apresentados:

O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a **relevância para o contexto local** e a possibilidade dos sistemas de ensino, a saber: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III – ciências da natureza e suas tecnologias; IV – ciências humanas e sociais aplicadas; V – formação técnica e profissional. (BRASIL, 2018, p. 467, grifo nosso)

Ao abordar os itinerários formativos, Lemos (2020) aponta que a BNCC se contradiz ao definir o currículo como flexível, mas vincula essa flexibilidade às áreas de conhecimento descritas em lei, justificando que não há como quebrar com a fixação das disciplinas no currículo. Nesse caminho, o currículo acaba por atender anseios de grupo de acordo com o que eles acham que os jovens almejam. Chamamos atenção, portanto, para relações de poder que operam na definição do que é prioridade ser ensinado.

Segundo a nota de rodapé Nº 56 da BNCC ensino médio, na lei de reforma do ensino médio, a expressão “itinerários formativos” propõe viés acadêmico, subentendendo-se dessa forma a possibilidade de aprofundamento de uma ou mais áreas de conhecimento (BRASIL, 2018). Nessa perspectiva, compreendemos que os itinerários precarizam o ensino, já que o discente se aprofundará em determinada área de conhecimento previamente escolhida. Além disso, o discente vai se submeter à oferta da escola, uma vez que depende de estrutura física, perfil de profissionais etc.

Tal situação pode se agravar para aquele estudante que optar pela formação técnica e profissional, pois tal formação é apresentada na lei do “novo” ensino médio como um dos itinerários possível; no entanto, a lei não garante que o discente terá uma formação técnica profissional, apenas aponta a possibilidade do aluno realizar vários pequenos cursos que servirão de formação profissional, como vemos no parágrafo 6º

A critério dos sistemas de ensino, a oferta de formação com ênfase técnica e profissional considerará: [...] II - a **possibilidade de concessão de certificados intermediários** de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade. (BRASIL, 2017, grifo nosso)

Entendemos que essa possibilidade fragiliza a formação profissional, apresentando-a de maneira fragmentada, tornando-a mais precária, a depender das condições de oferta de cada contexto, já que pequenos cursos formativos garantem formação adequada. Há que se questionar um eixo, que ocupará carga horária significativa que seria destinada à base comum, que não esteja adequado e estruturado.

Dialogando mais uma vez com Lopes (2019), concordamos que a proposta dos itinerários formativos não considera as mais diversas realidades escolares existentes pelo país, suas dificuldades em ofertarem diversos itinerários, o que pode provocar maior desigualdade, uma vez que a escola vai ofertar o itinerário dentro de sua realidade estrutural e de recursos humanos. Em suma, o discurso de que esse formato promove o protagonismo estudantil, uma vez que há vários itinerários formativos a serem escolhidos atendendo às demandas da juventude, não há certezas de sua realização, pois dependem das condições oferecidas às escolas (LOPES, 2019).

Para mais, a autora chama atenção que no art. 36¹⁸, a lei do “novo” ensino médio abre concessões que não são bem esclarecidas e podem gerar a presença de instituições da iniciativa privada no espaço público, instituições essas que já ocupam espaço em meio às políticas educacionais, como por exemplo, o itinerário formativo (STEAM) da Tríade educacional¹⁹ (LOPES, 2019). Esse contexto pode, ainda segundo Lopes (2019), por um lado, promover grande integração entre as unidades educacionais brasileiras, mas por outro lado, pode “desempoderar” as escolas, desvalorizando o espaço escolar com ambiente de aprendizagem.

Nesse sentido, a autora reitera que “[...] mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos de instituições públicas para instituições privadas” (LOPES, 2019, p. 67). A forte presença de instituições da iniciativa privada em meio às questões educacionais se fortaleceu no contexto brasileiro e se apresenta como uma verdadeira rede política de influência que será discutida mais adiante.

É importante destacarmos ainda que o projeto da Base, incluindo os itinerários formativos, apresenta o “viés da eficiência”, o qual impõe as aprendizagens necessárias para o perfil de cidadão esperado ao final do ensino médio. Assim, os interesses dos alunos estão sob controle do que é esperado no mundo do trabalho (LOPES, 2019).

¹⁸ Art. 36, § 11. “Para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento [...]” (BRASIL, 2017).

¹⁹ Disponível em: <https://www.triade.me/steam-2/data>. Acesso em: 15 nov. 2021.

Além disso, para Costa e Lopes (2018, p. 310) o controle se apresenta no sentido de que “não basta não saber o que o outro sabe (pois não se sabe). É preciso dizer como se deve pensar”. É sempre a tentativa de moldar, adaptar, adequar ao perfil proposto na política, e essa tentativa atinge docentes e discentes.

O “viés da eficiência” dialoga com o conceito de performatividade apresentado por Ball (2010, p. 38) ao apresentá-la “como uma tecnologia, uma cultura e um modo de regulação [...]”, pois é ensinar nossos jovens sobre serem produtivos, eficientes, responsáveis, autônomos, seguindo padrões de qualidade que são operados por demandas econômicas.

O cuidado com a eficiência profissional (saber fazer) é visível, uma vez que temos nos §6º ao 12º, do art. 36 da LDB (BRASIL, 1996) detalhamento cuidadoso de questões voltadas à formação profissional, como por exemplo a inclusão de vivências técnicas, a emissão de certificados, como incentivo àqueles que seguirem por esse percurso.

Essa é a grande contradição do documento, uma vez que esse propõe a possibilidade de o jovem construir seu próprio percurso formativo, a proposta se estrutura em competências e itinerários que buscam moldar os estudantes dentro daquilo que é definido com aprendizagem essencial e dialogando mais estreitamente ao que é demandado com o mundo do trabalho.

3.1.2 Protagonismo juvenil²⁰

A BNCC ensino médio também aponta o protagonismo juvenil como algo inovador, uma competência a ser desenvolvida em nossos jovens de forma a torná-los mais autônomos, como meio para ajudá-los também no planejamento de seu projeto de vida. Conforme pudemos observar, a partir de uma busca simples (por meio do mecanismo *Ctrl-l*) no documento em pauta, o termo aparece pela primeira vez em meio às dez competências gerais da educação básica listadas no documento, o que já nos indica sua importância na política ora discutida.

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, **resolver problemas** e **exercer protagonismo** e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018, p. 09, grifo nosso)

²⁰ Texto apresentado no VII Seminário Nacional do ensino médio (SENACEM/UERN), em 10 nov. 2022.

Esse discurso se repete mais quatorze vezes no documento, como podemos observar a seguir:

Quadro 2 – Protagonismo juvenil na BNCC (BRASIL, 2018)

01	[...] a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida	p. 15
02	o estímulo ao desenvolvimento de suas capacidades de abstração, reflexão, interpretação, proposição e ação, essenciais à autonomia pessoal , profissional, intelectual e política e do estímulo ao protagonismo dos estudantes em sua aprendizagem e na construção de seus projetos de vida	p. 465
03	Essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil , uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional.	p. 467
04	[...] o foco da área de Linguagens e suas Tecnologias está na ampliação da autonomia , do protagonismo e da autoria nas práticas de diferentes linguagens;	p. 470
05	[...] podem ser criadas situações de trabalho mais colaborativas, que se organizem com base nos interesses dos estudantes e favoreçam seu protagonismo . (No item sobre os itinerários)	p. 472
06	LINGUAGENS /COMP. ESP. 3 Utilizar diferentes linguagens (artísticas, corporais e verbais) para exercer, com autonomia e colaboração, protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva, de forma crítica, criativa, ética e solidária, [...].	p. 481
07	Repete na Competência Específica 3 / Linguagens e Códigos	p. 485
08	CAMPO DA VIDA PESSOAL* Está em questão também possibilitar vivências significativas de práticas colaborativas em situações de interação presenciais ou em ambientes digitais e aprender, na articulação com outras áreas, campos e com os projetos e escolhas pessoais dos jovens,[...], para fomentar o protagonismo juvenil de forma contextualizada.	p. 494
09	CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL* [...] procura-se oferecer ferramentas de transformação social por meio da apropriação dos letramentos da letra e dos novos e multiletramentos, os quais supõem maior protagonismo por parte dos estudantes, orientados pela dimensão ética, estética e política.	p. 497
10	CAMPO DE ATUAÇÃO NA VIDA PÚBLICA* Trata-se também de fomentar experiências significativas e contextualizadas de exercício do protagonismo juvenil , por meio da articulação com os outros campos, as demais áreas do currículo e os interesses e escolhas pessoais dos jovens	p. 503
11	CIÊNCIAS HUMANAS/APRENDER A INDAGAR [...] desenvolvimento da autonomia dos sujeitos diante de suas tomadas de decisão na vida cotidiana, na sociedade em que vivem e no mundo no qual estão inseridos. Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens [...].	p. 549
12	CIÊNCIAS HUMANAS/ COMP.1 Pretende-se ampliar as capacidades dos estudantes de elaborar hipóteses e compor argumentos com base na sistematização de dados [...] e operacionalizar conceitos como temporalidade, memória, identidade, sociedade, territorialidade, espacialidade etc. e diferentes linguagens e	p. 559

	narrativas que expressem conhecimentos, crenças, valores e práticas que permitem acessar informações, resolver problemas e, especialmente, favorecer o protagonismo necessário tanto em nível individual como coletivo.	
13	Habilidade / CIÊNCIAS HUMANAS (EM13CHS106) Utilizar as linguagens [...] para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva	p. 560
14	CIÊNCIAS HUMANAS/COMP. 2 [...] toda a complexidade dos fluxos populacionais e da circulação de mercadorias, especialmente nas sociedades contemporâneas, merece ser identificada e analisada por meio de diversos instrumentos e linguagens, com especial destaque para as novas tecnologias e para o protagonismo juvenil	p. 561

Fonte: Levantamento realizado pela pesquisadora (2021) a partir da BNCC (BRASIL, 2018)

As proposições argumentativas que giram em torno do protagonismo juvenil são de: construção do projeto de vida, autonomia pessoal, escolhas pessoais, itinerários formativos, autoria na vida pessoal e coletiva, resolução de problemas. Nosso objetivo aqui não é discutir se a proposição em torno o protagonismo juvenil é certo ou errado, pois a busca é “[...] tentar entender o que uma dada perspectiva viabiliza e o que bloqueia” (LOPES, 2015, p. 451); daí a procura pela compreensão de quais significados atribuídos na BNCC uma vez que traz a proposta como inovadora e aquela que solucionará os problemas do ensino médio.

De acordo com Santos e Martins (2021), políticas que destacam o protagonismo juvenil não podem ser consideradas inovadoras, uma vez que, internacionalmente, têm origem no ano de 1985, quando a Organização das Nações Unidas (ONU) batizou aquele ano de Ano Internacional da Juventude: participação, desenvolvimento e paz. Esse momento colaborou para a construção do discurso sobre protagonismo juvenil que surgiria nos próximos documentos orientadores de organizações internacionais.

No Brasil, desde os anos 1920 do século passado, fala-se na participação ativa de alunos e pais nas escolas. Na década de 1960, o discurso era do fortalecimento dos grêmios estudantis e conselhos escolares, mas o termo “protagonismo” data dos anos 1990 quando vários documentos orientadores foram publicados apresentando discurso que enaltecia a participação dos jovens como base para a democracia, e assim tornar a escola um espaço de maior interesse para o jovem (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004).

No Brasil, instituições como o Instituto Ayrton Senna e a Fundação Odebrecht foram defensores dessa bandeira, o que mostra o interesse empresarial nesse discurso (SANTOS; MARTINS, 2021). Neste sentido, refletimos: qual o interesse dessas agências nessas questões? O que elas ganham com isso?

Destacamos que esse interesse do privado no público também não é recente. A organização da sociedade civil Todos Pela Educação, por exemplo, constituído por fundações e institutos articulando ações que visam uma pretensa educação de qualidade para todos, também pautada em uma proposta de padronização e controle. O MPB é um bom exemplo, pois é um grupo não governamental ligado ao Todos Pela Educação e vem, desde 2013, com o propósito de construir e implantar uma BNCC brasileira. Esse grupo teve papel importante desde o início da construção do documento, assim como na implementação.

Durante a reforma do ensino médio houve mais uma vez a participação de grupos da iniciativa privada. O MEC redige a segunda versão da BNCC a partir das contribuições da consulta pública. O CONSED e a UNDIME levam esse documento aos seminários estaduais, mas com a concepção de educação básica fragmentada, pois o ensino médio é retirado em atendimento à reforma do ensino médio (anterior MP 746/2016). Essa ruptura é vista com muito questionamento, pois coloca por terra o princípio de educação básica, como se as etapas seguissem de maneira autônoma umas das outras. Além disso, essa reforma do ensino médio já antecipa premissas que ainda poderiam ser discutidas na construção da BNCC ensino médio, como destacado por Paula (2020):

A BNCC/EM foi completamente impactada pela Reforma do Ensino Médio, perpetrada pela Medida Provisória 746/2016 do então presidente Michel Temer, questionada por Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADI) 27 por inconstitucionalidade formal e vícios materiais, entretanto, não tendo sido julgadas pelo Supremo Tribunal Federal antes de sua conversão na Lei nº 13.415/2017 pelas casas legislativas. (PAULA, 2020, p. 61)

Esse aspecto autoritário também é analisado por Paglia (2019) que reitera que a MP, à época, era apoiada pelo Grupo Civita²¹ e pelo Instituto Ayrton Senna²², organizações educacionais empresariais que desde 2013 também acompanhavam as discussões sobre o novo documento com profundo interesse. Assim, observamos que a iniciativa privada se faz presente em diferentes momentos da construção da política, reiterando e apoiando o projeto imposto.

²¹ O extinto grupo constituía empresas de mídia no Brasil, que trabalhava no mercado da editoração com títulos como Veja, Quatro Rodas e Exame. Também fazia parte do grupo a Abril Educação. “A Abril Educação surgiu em 2007, como um braço do Grupo, mas passou a atuar separadamente da Abril Mídia a partir de 2010, quando ocorreu uma reorganização societária. A decisão teve o intuito de unir as editoras Ática e Scipione, o Sistema SER de ensino e todos os “ativos relacionados aos negócios da educação” para “explorar o potencial” desse segmento.” Disponível em: <http://37reuniao.anped.org.br/wp-content/uploads/2015/02/P%C3%B4ster-GT05-3555.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2022.

²² Organização parceira da OCDE, Itaú, Instituto Gerdau, entre outras empresas, o Instituto apresenta como missão produzir conhecimento e experiências educacionais inovadoras capazes de inspirar práticas eficientes, capacitar educadores e propor políticas públicas com foco na educação integral. Disponível em: <https://institutoayrtonenna.org.br/pt-br>. Acesso em: 05 jan. 2022.

Retomando o debate da formação do jovem protagonista, Santos e Martins (2021) destacam que as DCNEM (BRASIL, 1998) e os PCNs (BRASIL, 2000) já enfatizavam a concepção de jovens autônomos, focados na resolução de problemas da sociedade e individualmente.

O debate sobre o tema também acompanhou o início da apresentação desse discurso nas políticas brasileiras. Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) fazem uma reflexão sobre a presença desse protagonismo. Os autores entendem que as transformações que ocorreram no mundo em torno do trabalho, tecnologia e vida social geraram o que chamamos de sociedades pós-modernas e acabou interferindo na vida dos jovens “[...] criando novas formas de ser, viver e consumir” (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413).

Além disso, Ferretti, Zibas e Tartuce (2004) identificaram que se criava a concepção de que o protagonismo era visto como meio para resolução dos problemas sociais voltados aos adolescentes e jovens, porém, também já emergia o debate de que

[...] a revisão bibliográfica sobre o tema indica que o **protagonismo dos jovens/alunos** é um conceito passível de diferentes interpretações e, além disso, imbrica outros conceitos igualmente híbridos, como **participação, responsabilidade social, identidade, autonomia e cidadania**. Nem mesmo a distinção conceitual entre “participação” e “protagonismo” é clara na bibliografia consultada. (FERRETTI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413, grifo nosso)

Assim, entendemos ser razoável analisar significados de cidadania, identidade, autonomia tão presentes nos dias de hoje, quais as interpretações atribuídas, se permitem a presença do imprevisível, do novo como fatores que agregam a essas interpretações.

Não podemos perder de vista que esse discurso desde o início já se constrói regido pelo ensino por competências; logo com a proposta de desenvolver a formação de jovens autônomos e responsáveis, pautada nas premissas do saber fazer, uma vez que esse projeto já se anunciava nos PCNs (BRASIL, 2000), assim como também se sustenta na atual política.

Em uma busca simples por nós realizada (por meio do *Ctrl-l*), o termo aparece cinco (05) vezes, relacionado ao texto de competência, como podemos perceber nos itens 6, 7, 11, 12, 13, 14 do quadro 2, além de compor uma das competências gerais básicas. Os significantes “projeto de vida”, “escolha”, “itinerários formativos”, “autonomia” aparecem mais de uma vez e estão vinculados ao protagonismo nos itens 1, 2, 3, 5 e 10 como foi apresentado no quadro acima. A dimensão projeto de vida que tem por finalidade auxiliar o jovem na sua trajetória pessoal e profissional se apresenta na competência geral 06 da base vinculada ao exercício da cidadania, de forma autônoma.

Nessa perspectiva, Costa e Lopes (2018, p. 311) apontam que “[...] os contextos da escola, do trabalho e da continuidade da vida estão inscritos como promessas a serem concretizadas ou realizadas à aquisição do conhecimento”, quando entendemos que isso faz parte de uma seara incerta envolta também por disputas sociais e pessoais que agem nesse viés.

Questionamos, a priori, esse modelo uma vez que projeto de vida ao mesmo tempo que é individual, é também um projeto que se constrói socialmente, logo, defini-lo aos moldes de competências e habilidades pré-estabelecidas em fase ainda inicial de formação e restringir suas possibilidades, configura como ensaio de controle do projeto de vida dos jovens (LOPES, 2019).

Além disso, o fator prático, ao qual associamos ao pragmatismo, é muito presente no discurso apresentado a partir da expressão “resolver problemas” e “operacionalizar” que em geral são significados em espaços de performatividade, que segundo Lyotard (1984, p.46 *apud* BALL, 2010, p. 38) é “[...] um discurso no qual emerge uma nova forma de legitimação nas sociedades pós-industriais para a produção do conhecimento e sua transmissão por meio da educação”.

Entendemos assim que são produções discursivas que se propõem a remodelar a partir de uma cultura que promove “[...] a autorresponsabilidade” de uma juventude que também deve ser empreendedora, buscando superar desafios, ou seja, “nós somos cada vez mais convocados a fabricar a nós mesmos” (BALL, 2014, p. 49).

3.2 Protagonismo juvenil e Projeto de vida: reflexões e sentidos

Apesar da atual legislação do ensino médio considerar os temas protagonismo juvenil e projeto de vida como eixos fundamentais à formação do cidadão, há ainda lacunas a respeito da compreensão desses temas. Observamos na análise apresentada no item anterior que o protagonismo está associado à construção do projeto de vida, autonomia pessoal, escolhas pessoais, itinerários formativos, autoria na vida pessoal e coletiva, resolução de problemas.

Na tentativa de compreendermos esses termos, buscamos referências bibliográficas que discutissem o tema na tentativa de perceber se há diálogo entre o que esses pesquisadores apontam e o que a BNCC propõe. Qual a compreensão teórico-científica sobre projeto de vida? O que é ser um jovem protagonista, autônomo, produzindo seu projeto de vida

Silva e Danza (2022) realizaram um estudo relacionando projeto de vida e identidade e suas implicações na educação, a partir da perspectiva adotada pelo Centro de Estudos sobre a Adolescência na Universidade de Stanford (Estados Unidos). Partimos desse debate, no esforço

de compreendermos mais profundamente o que vem a ser projeto de vida. Assim podemos relacioná-lo à metodologia proposta na BNCC ensino médio.

Segundo Silva e Danza (2022), os marcos legais Novo ensino médio (BRASIL, 2017) e BNCC ensino médio (BRASIL, 2018) não fundamentam nem teoricamente ou metodologicamente os profissionais da educação sobre projeto de vida. Para esses pesquisadores, o projeto de vida é construído em uma instância psíquica e é necessário entender sua gênese para propor então sua construção.

Primeiramente é necessário entender o conceito de identidade que surge vinculado a diversos estudos sobre projeto de vida. Os autores apontam, inicialmente, estudos de identidade embasado em autores como James Marcia (1966) que resume o preparo da identidade a partir de duas possibilidades: “[...] o estabelecimento de **compromissos** com determinados domínios de conteúdos (carreira, religião, sexualidade, ideologia, política e relacionamentos) [...], e a **exploração** ativa de alternativas a tais domínios” (SILVA; DANZA, 2022, p. 05, grifo nosso).

Outra perspectiva teórica apresentada pelos autores é a identidade narrativa Mcadams (2018 *apud* SILVA; DANZA, 2022) que vincula identidade a elementos, como valores, funções sociais e como essas questões se desenvolvem ao longo da vida (SILVA; DANZA, 2022).

Observamos, com essa discussão inicial, que a própria compreensão sobre identidade já se apresenta de maneira bastante complexa, envolvendo diferentes elementos ao longo da vida. No estudo apresentado por Silva e Danza (2022) há conteúdos diretamente ligados à formação da identidade, como **moralidade, justiça, honestidade, solidariedade** e ainda acrescentam que o projeto de vida é a manifestação da identidade, pois o que ele vislumbra para o futuro seria fruto dos valores apreendidos até então:

Os estudos de identidade e projeto de vida indicam tratar-se de construções que supõem consistência e certa estabilidade temporal, mas que tanto seus modos de organização quanto os conteúdos podem ser alterados ao longo do tempo, o que indica caráter dinâmico e aberto. Isso aponta para a necessidade de que os jovens possam, para além de definir um projeto de vida ao final do ensino médio, construir conhecimentos, habilidades e competências que os tornem capazes de construir e reconstruir seus projetos de vida ao longo da vida com autonomia e de lidar com imprevistos, incertezas e mudanças. (SILVA; DANZA, 2022, p. 13)

Ponderamos se o que falta a essa juventude tão plural é essa mesma estabilidade necessária à construção do projeto de vida. Consideramos que seja pertinente discutir não só projeto de vida, mas projetos de vida, pois, assim como Lopes e Macedo (2011), entendemos que “O social, como estrutura aberta, permite aos sujeitos um conjunto infinito e não

direcionado de identificações [...]” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 209); então como falar em um modelo de projeto a ser construído e seguido?

Acreditamos que seja mais emergencial para essa mesma juventude, buscar soluções para as necessidades mais urgentes do hoje e que podem repercutir no amanhã. O contexto socioeconômico, por exemplo, é fator que pode influenciar na realização desses projetos. Aponta-se para a autonomia como se após a escola, o jovem por si só conseguirá ultrapassar os obstáculos para a realização de seu projeto de vida sem considerar o contexto familiar de cada jovem, quando sabemos que as famílias mais vulneráveis necessitam de uma fonte de renda para o sustenta diário.

A legislação educacional brasileira vigente (Lei 13.415/2017) (BRASIL, 2017) propõe o projeto partindo do desenvolvimento do jovem protagonista atrelado a um currículo flexível que permite aos jovens definir o caminho formativo que desejam seguir.

Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), já em 2004, buscavam compreender mais concretamente o que viria a ser protagonismo. A alegação sobre a participação ativa dos estudantes na própria aprendizagem, no Brasil, remonta os anos 1920 e 1930 do século passado e está relacionada ao discurso de Dewey que foi utilizado por vários teóricos da educação. Esse discurso participativo foi crescendo e posteriormente denominado “protagonismo”.

É impossível, segundo Ferreti, Zibas e Tartuce (2004), entender “protagonismo dos jovens” sem considerar os fenômenos contemporâneos que atingiram a sociedade dos séculos XX e XXI gerando a sociedade “pós-moderna”. Os autores se referem às mudanças do mundo do trabalho, ao avanço do poder capital e à explosão do desenvolvimento científico e tecnológico que contribuíram para “criar novas maneiras de ser, viver e consumir” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 413). É um novo cidadão que se configura e nesse caminho, o protagonismo se apresenta como meio promissor para construção desse cidadão engajado.

No levantamento bibliográfico realizado por Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) ficou evidente que o termo “protagonismo” é passível de várias significações e que em geral está vinculado a outros termos, como “responsabilidade social”, “identidade”, “autonomia” e “cidadania”, o que remonta a uma aproximação direta com a pesquisa realizada na BNCC (2018). A propósito, destacamos que no levantamento feito por Silva e Danza (2022) os pesquisadores identificaram estreita relação de projeto de vida com construção da identidade e autonomia.

Dessa forma, pensamos que diante da complexidade dos possíveis sentidos que podem ser atribuídos à identidade, é preciso entender que as possibilidades em se formar um cidadão

protagonista são da mesma forma as mais complexas. Causa-nos estranhamento então pensar em um modelo a seguir. Seria possível?

A tentativa de operar com o protagonismo como se põe no ensino médio apresenta a intenção da homogeneização cultural entre os jovens, ignorando as características particulares e de condições de vida que podem ser identificadas entre os jovens, “adolescências e juventudes” (FERRETI; ZIBAS; TARTUCE, 2004, p. 416).

Lopes (2019) caminha na discussão refletindo que a BNCC ensino médio propõe a flexibilização curricular como meio de promover diferentes organizações curriculares que servirão à construção do projeto de vida dos jovens. A autora aponta, entre outros questionamentos, que essa proposta não é recente e que remonta de debates dos anos 1990 quando documentos orientadores foram publicados apresentando discurso que enaltecia a participação dos jovens como base para a democracia. Adicionalmente, chama atenção para as realidades escolares pelo nosso país, como em pequenas escolas, situadas em pequenos municípios que ficarão limitadas às condições físicas e de recursos humanos no momento de pensar seus itinerários.

Outro aspecto destacado por Lopes (2019) é que as orientações em torno dos itinerários é vaga e deixa em aberto a possibilidade de instituições da iniciativa privada ofertarem os itinerários formativos, situação que já vem se concretizando no país.²³ Situações assim precarizam a profissão docente e reafirmam discursos de que a escola pública não é capaz de oferecer uma educação de qualidade.

As reflexões feitas por Lopes (2019) convergem com o debate realizado por Ferreti, Zibas e Tartuce (2004) no sentido de que há tentativas de homogeneização, com uma proposta de caráter individualista, focando no viés da eficiência, olhando para o que está fora dos jovens, descartando suas subjetividades.

Lopes (2019) ainda provoca questionamentos sobre como seria possível antecipar/prever projetos de vida, como algo que se planeja e executa sem considerar elementos externos que podem interferir nesse caminho. Para a autora, essas questões externas são mais urgentes, pensamento esse com o qual dialogamos perfeitamente.

Nesse debate, identificamos na leitura de Oliveira e Oliveira (2017) uma concepção de protagonismo que aponta para a construção política dos estudantes geradas por demandas específicas a partir de ocupações de escolas, nos estados de Goiás devido à implantação de

²³[https://\)20www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/](https://)20www.gazetadopovo.com.br/parana/parana-adota-parceria-para-disciplinas-do-novo-ensino-medio-sindicato-critica/). Acesso em: 16 maio 2022.

organizações Sociais, em 2015, e em São Paulo devido ao programa de Reorganização Escolar apresentado pelo governo Geraldo Alckmin, também em 2015.

Tais demandas geraram/geram reivindicações diversas, situações em que os **sujeitos envolvidos vão se constituindo em processos articulatórios de negociação**, de **identificação**, marcados pela **contingência**, tentando fixar determinados sentidos (dentre outros) de qualidade de educação, **não definidos a priori**. (OLIVEIRA; OLIVEIRA, 2017, p. 186, grifo nosso)

Destacamos nessa questão um protagonismo que emerge a partir da identificação dos próprios sujeitos com as demandas que foram se apresentando, e os próprios sujeitos envolvidos foram dando voz às suas intenções. Assim, falamos da construção de projetos que foram se construindo a partir de negociações. Importante ressaltar, nesse contexto, que essas negociações buscam sentidos para os sujeitos envolvidos, porém esses não foram definidos, a priori, o que nos remete a estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 229), que “Decidir as demandas que ganham força e defini-las como centrais é o que constitui os sujeitos como tal, permitindo-lhes se identificar uns com os outros”. É um anseio comum que promoveu esse protagonismo.

3.2.1 Cidadania ²⁴

O debate sobre os significados de cidadania na legislação educacional parte da Constituição Federal (CF) de 1988. A Carta Magna traz desde seu preâmbulo a democracia, a liberdade e o pluralismo como bases de um Estado Democrático de Direito (COPATTI; ANDREIS, 2020).

No art. 1º- II, CF/1988, a cidadania é elencada como um direito fundamental, ao lado do direito da dignidade da pessoa humana e do pluralismo político (BRASIL, 1988). No art. 205, CF/88, o direito à cidadania aparece mais uma vez, agora vinculado ao direito à educação no art. 205. “**A educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988, grifo nosso).

Percebemos que o conceito de cidadania se constrói em torno do contexto de garantia de direitos, entre eles, uma educação de qualidade, pautado em princípios, como liberdade de aprender, pluralismo de ideias e igualdade de condições de acesso e permanência que são

²⁴ Texto apresentado no VI Seminário Nacional do Ensino Médio (SENACEM/UERN), em 29 jul. 2021.

expressamente definidos no art. 206, da CF/88. Assim, cidadania é um conceito amplo e está ligada a várias dimensões da vida humana, respeitando suas peculiaridades.

Foi essa concepção que orientou a elaboração das leis educacionais que surgiram a partir de então, como a LDB (Lei 9396/1996), além de documentos orientadores como as DCNs (BRASIL, 2013) e, mais recentemente, a BNCC ensino médio (BRASIL, 2018).

No entanto, é preciso atentarmos para interpretações feitas sobre cidadania ao longo do tempo na construção dessas leis. A LDB apresentava em seu art. 36-I que tinha sua redação dada pela Medida Provisória nº 746, de 2016, o currículo do ensino médio composto por uma base comum e itinerários formativos, e abordava cidadania ainda expressa textualmente independente das áreas de conhecimento, ou seja, é a produção do conhecimento em prol de uma formação cidadã.

A Lei da reforma do Ensino Médio (lei nº 3415/2017) revogou esse texto e suprimiu a palavra cidadania do inciso, o que parece deixar implícito que a cidadania será estudada dentro das disciplinas e/ou dos componentes curriculares, como conteúdo a ser entendido transversalmente às habilidades estudadas. Devemos atentar que, apesar da reforma do Ensino Médio levantar a bandeira da igualdade e da equidade, acaba por não reconhecer as realidades diversas existentes na educação brasileira e oferece uma “flexibilização” que unifica e estabelece hierarquias. Livram-se das diferenças (SUSSEKIND, 2019). É estranho pensar na construção de um cidadão com base em padrões quando a realidade das escolas e sociedade brasileiras é demasiadamente plural, além de absurdamente desigual.

Compreendendo que a reforma do ensino médio foi fator atrelado às concepções pretendidas e inevitavelmente incorporadas à BNCC ensino médio, percebemos que essa reconstrução já vislumbrava/buscava sentidos à cidadania limitados a atender demandas do saber fazer do mercado de trabalho. As indicações trazidas em 2013 pelas DCNs concebem seu papel como um indicador de caminhos políticas, sociais, culturais, educacionais, além da função da educação, na sua relação com os objetivos constitucionais no que concerne o projeto nacional, baseado na cidadania e na dignidade da pessoa, que implica igualdade, liberdade, diversidade, respeito, justiça social, sustentabilidade solidária (COPATTI; ANDREIS, 2020)

A BNCC ensino médio (BRASIL, 2018) considera como base a formação para a cidadania, mas limita-se a competências e habilidades que possam contribuir para a resolução de demandas sociais. Nesse contexto, a cidadania é apresentada como uma das dez competências gerais da Base Nacional para a educação (COPATTI; ANDREIS, 2020). O documento elenca dez competências gerais definidas como essenciais para a Educação Básica a serem trabalhadas desde a educação infantil e a 6ª competência é prevista com o objetivo de

Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do **mundo do trabalho** e fazer escolhas alinhadas ao **exercício da cidadania** e ao seu **projeto de vida**, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, grifo nosso)

A partir do próprio texto da competência 6, visualizamos que o projeto de cidadão almejado está atrelado ao mundo do trabalho e à construção do projeto de vida dos jovens. A competência é uma dimensão possível da educação e da formação. No entanto, questionamos se o envio de toda a organização da vida escolar pautada em competências não subordina a formação ao saber profissional e obscurece os conceitos de cidadania e trabalho. Com isso, a educação novamente fica reduzida a ensinar conteúdos, por sua vez, limitados ao cuidado com os objetivos de aprendizagem que estão relacionados a saber fazer e resolver problemas vinculados às necessidades da vida diária, como se a realidade fosse a mesma para todos (LOPES, 2019).

Lopes (2019) questiona por que o projeto de vida dos jovens deve ficar associado ao mundo do trabalho. Essa intenção se apresenta como caráter regulatório do futuro da juventude, influenciando diretamente nas escolhas futuras como se fossem programáveis, ou seja, é a construção de um cidadão programado ao saber fazer e executar, limitando-o diante a pluralidade do porvir.

Ao realizarmos uma busca simples no documento oficial da BNCC ensino médio (BRASIL, 2018) pela palavra ‘cidadania’, encontramos quatorze ocorrências da palavra apresentadas a seguir:

a) Os marcos legais são apresentados na página 10, com base na CF/88, no seu art. 205. Na página 464, também encontramos a LDB, lei nº 9394/1996 que também é utilizada como fundamento legal com o art. 35-II, da LDB. Na mesma página, a palavra cidadania aparece mais uma vez se referindo às necessidades indispensáveis a uma formação, no entanto, parece-nos contraditório o discurso do documento sobre o propósito de formar cidadãos criativos e abertos ao novo quando a proposta é moldá-lo. Assim, refletimos de quais necessidades estão falando? Necessidades de quem?

Importante ainda destacar que no art. 35-II, da LDB, a cidadania está relacionada diretamente ao mundo do trabalho, como forma de se adaptar às condições exigidas pelo mercado, é uma visão bastante centrada no aspecto econômico.

b) Na página 08, encontramos a primeira vez em que a palavra cidadania surge no documento e já vem empregada dentro do conceito de competência, deixando logo legitimada a proposta de moldar o cidadão construído dentro do que eles devem “saber” e “saber fazer”.

Esse discurso reverbera durante o documento no que concerne à compreensão de competência atrelada à cidadania, como:

c) na 6ª competência geral, na definição de competências e habilidades do ensino médio; no componente curricular da Língua Portuguesa; nas competências específicas de Ciências Humanas (nº 06), assim como na competência 05 (específica da área); Competência 06, habilidade específica de Ciências Humanas (EM13CHS602), como vemos em:

Participar, pessoal e coletivamente, do debate público de forma consciente e qualificada, respeitando diferentes posições, com vistas a possibilitar escolhas alinhadas **ao exercício da cidadania** e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade. (BRASIL, 2018, p. 565, grifo nosso)

Assim, fica nítida a alteração que a reforma do ensino médio fez no art. 36-I, LDB sobre a compreensão de cidadania, colocando o ensino de cidadania através de componentes curriculares como Ciências Humanas, sempre no limite do “saber fazer” e como esse precedente foi absorvido pela BNCC ensino médio.

d) Outrossim, nos fundamentos pedagógicos da BNCC (BRASIL, 2018, p. 14), o documento retoma a “mobilização de conhecimentos para resolução de demandas com foco na cidadania e mundo do trabalho”.

Percebemos, então, que o conceito de cidadania durante todo o documento apresenta significado muito limitado/restrito àquilo que se deve saber fazer e deixa questões históricas banalizadas, como a garantia de direitos sociais e políticos. Além disso, a visão cidadã da BNCC desconsidera a compreensão de diferença, colocando suas especificidades de lado ao propor um modelo com proposta de homogeneização.

A BNCC ensino médio entende a cidadania como parte importante no processo, mas não inclui aspectos que podem colaborar para o desenvolvimento da pessoa (CF, 1988, art. 205) de forma que fortaleça o aprendizado para vida e vá além de desenvolver processos e/ou programas os quais os alunos devem aprender e copiar. A proposta é muito genérica e abre para cinco itinerários formativos que obrigatoriamente deverão ser escolhidos pelos estudantes, sem considerar que em algumas realidades, em pequenos municípios, serão ofertados os itinerários que a escola e o corpo docente consigam dentro de sua realidade, o que comprometeria a

democratização de conhecimentos, afetando diretamente a cidadania (COPATTI; ANDREIS, 2020).

Para Copatti e Andreis (2020, p. 85), “cidadania é o argumento central da escola em geral, que trabalha com conhecimentos considerando o individual e o coletivo [...] desde que se proponha a oportunizar a inclusão das pessoas como sujeitos participantes no que se refere aos direitos e deveres.”

A BNCC ensino médio parece não cumprir com esse papel ao definir o ensino por competências e habilidades como o meio de formação cidadã. E, assim, é preciso olhar crítico e reflexivo às políticas educacionais que se apresentam, desde documentos orientadores como a própria BNCC ensino médio (BRASIL, 2018) a políticas de formação docente ou até de livros didáticos a serem utilizados na escola que já se apresentam alinhados às orientações do documento.

Nessa perspectiva entendemos que o significado de cidadania apresentado no documento oficial não simboliza tantas disputas envolvidas, cheias de lutas por garantias de direito, mas a necessidade de “formar” um cidadão alinhado às necessidades econômicas atuais, pautadas no saber fazer daquilo que é exigido, com pouca reflexão, pouca inclusão do que é diverso, e que repercute gerando mais desigualdade.

Compreendemos então, que a proposta discursiva que se constrói a partir do “novo”, pode ser considerada como confirmação de discursos pautados em demandas e influências internacionais que fortalecem outros discursos, na construção da ideia de “melhor” educação, trazendo ferramentas do pensamento neoliberal para o universo da escola pública. Nesse viés, compreendemos que as relações de poder se dão via repetição sejam elas de ações, sejam através da linguagem, repetindo discursos que se configuram como verdadeiros e naturais como é o que a política BNCC ensino médio produz, discurso de um jovem cidadão que deve ser formado a partir do ensino por competências, treinado ao saber fazer.

Além disso, complementamos que a crítica à BNCC não é apenas por seu caráter pouco inovador, mas pela tentativa de controle que nela se apresenta. Assim, entendemos que quaisquer que sejam os documentos que se apresentem com a mesma intenção de definir o que se deve aprender e fazer, esses da mesma forma, cairão na tentativa. Concordamos com Lopes e Costa (2019, p. 317) ao afirmarem que “Supor um dado conhecimento como tendo onipotência funcional para todo contexto (da escola, do trabalho, da família, da sociedade [...])”, não é possível, dada às incertezas do porvir e de cada contexto. Entendemos também que não há que se falar em significados fixos, sejam eles sobre cidadania, projetos de vida, protagonismos, entre outros, pois isso reduz as possibilidades de leitura do mundo.

3.3 BNCC ensino médio como parte de uma rede global de influência e seus possíveis efeitos

Neste tópico, partimos de um dos achados do estado de conhecimento, parte constituinte desta investigação, que trata da disseminação do pensamento neoliberal em meio às políticas educacionais, com foco na BNCC. Para a discussão desse tema, dialogaremos com Ball (2014), Macedo (2017) e Araújo e Lopes (2021). Buscamos analisar novos sentidos construídos para “redes políticas”, “formas de governança” e “comunidades epistêmicas”; como esses elementos se constituem nos espaços da política educacionais; e como essa produção discursiva se adapta o contexto brasileiro no momento de produção política em torno da BNCC.

A discussão sobre a necessidade de se definir conteúdos mínimos para a formação discente vem em debate crescente desde a CF (1988), PNE (2014), esse último estabelecendo prazos para a organização de uma base que se efetivou posteriormente, entre muitas lutas e debates. Em meio a esse movimento que utilizavam/utilizam a busca por uma educação de qualidade, surgiram muitas entidades da iniciativa privada que dedicavam/dedicam recursos humanos e financeiros em prol da base e sua “implementação”. Destacamos inicialmente os Movimentos Todos pela Educação e Todos pela Base (ARAÚJO; LOPES, 2021) que já apareceram em discussão anterior nesta pesquisa.

A partir da pesquisa de Ball (2014), é possível afirmamos que há diversas organizações que a partir de relações umas com as outras vão estabelecendo um protagonismo diante das formulações das políticas, entre elas as educacionais.

Ball (2014, p. 19) traz para o debate o entendimento de “GERM - Global Education Reform Movement (Movimento de Reforma Global Educacional)”, ou seja, um movimento em escala global com a intenção de disseminar o pensamento neoliberal pelo mundo. Essa evidência foi percebida a partir de elementos coletados em uma pesquisa etnográfica de rede e busca mostrar que “a política educacional de forma crescente, está se tornando cada vez mais global ao invés de simplesmente uma questão local ou nacional” (BALL, 2014, p. 19).

Hypolito (2019) destaca que esse movimento do GERM tem como objetivo estimular as reformas educacionais levando o sentido de eficácia aos sistemas educacionais. Esse significado está organizado com base em três princípios da política educacional: padrões, prestação de contas e descentralização.

Esses elementos dialogam com o que Ball (2010) nomina de performatividade como uma tecnologia/ferramenta originária do pensamento neoliberal, que discutiremos um pouco mais adiante. Apontamos assim que essa rede global de influência vai se espalhando pelas mais diversas sociedades, utilizando diferentes meios de acesso: econômicos, culturais e políticos.

Esse movimento ocorre pelo que Ball (2014, p. 29) denomina de redes políticas “que constituem comunidades políticas, geralmente baseadas em concepções compartilhadas de problemas sociais e suas soluções. Por meio delas, é dado espaço a novas vozes dentro do discurso de política”. Essas redes propõem novas formas de governar, conhecida como a governança em rede. Esse modelo apresenta uma nova forma de resolver problemas nas políticas públicas que parecem estar lá cristalizados por não serem resolvidos, e serão sanados por meio de respostas do meio empresarial (BALL, 2014).

Araújo e Lopes (2021) afirmam que se trata então de que o estado não é mais o centro no processo de produção política e abre espaço para as empresas privadas e filantrópicas, logo ao pesquisarmos políticas educacionais precisamos ter um olhar mais amplo que não se limita aos espaços do legislativo e executivo, mas a grupos sociais envolvidos nos debates, movimentações que possam se manifestar em redes, além de produtos/instrumentos que possam ser comercializados para as escolas, com o fim de ensiná-las, por exemplo, a implementar a BNCC. O movimento das redes é amplo e de dimensão internacional como percebemos através do GERM, através dos elos vão se transformando em questões locais, como refletiremos a partir de agora.

Paula (2020) e Roriz (2020) discorrem sobre o papel do Todos Pela Educação, que são fundações e institutos que têm como projeto articular ações que visam uma pretensa educação de qualidade para todos. Ball (2014) identificou a ligação entre o “Todos pela Educação” e o “Instituto Liberdade”²⁵. Este segundo instituto traz elos com um grupo internacional de influência do pensamento neoliberal, a Fundação Atlas de Pesquisa Econômica (Atlas)²⁶.

²⁵ É uma organização da sociedade civil (ONG), sem fins lucrativos, mantida por contribuições voluntárias de pessoas físicas e jurídicas de direito privado, sem qualquer vinculação político-partidária e não tem relação de subordinação com organizações nacionais ou internacionais. É uma think tank, e tem como objetivo promover a pesquisa, a produção e a divulgação de bens educacionais e culturais que demonstrem as vantagens para todos os indivíduos de uma sociedade organizada, com base nos princípios dos direitos individuais, de governo limitado e representativo, de respeito à propriedade privada, aos contratos e à livre iniciativa. Disponível em: <https://institutoliberalidade.com.br/>. Acesso em: 06 out. 2021.

²⁶ A visão da Rede Atlas é de um mundo livre, próspero e pacífico, onde os princípios de liberdade individual, direitos de propriedade, governo limitado e mercados livres são garantidos pelo Estado de Direito. Disponível em: <https://www.atlasnetwork.org/our-mission>. Acesso em: 06 out. 2021.

A Atlas destina-se “a descobrir, desenvolver e apoiar **empreendedores intelectuais**” (BALL, 2014, p. 50, grifo nosso) no mundo todo que podem fazer avançar a visão de uma sociedade de indivíduos livres e responsáveis. Como estratégia, segundo Ball (2014), esse grupo se conecta com mais de 400 organizações relacionadas ao mercado livre em mais de 80 países para difundir ideias e recursos à causa libertária. É uma grande rede que vai se espalhando e chega aos mais diversos lugares do mundo, incluindo o Brasil.

O “Todos pela Educação” aparece nesse contexto como um elo dessa rede global que se estabelece para a difusão do pensamento neoliberal dentro do contexto educacional brasileiro. Desde 2006, esse grupo vem atuando diretamente nos debates relacionados à educação e foi ampliando a rede de apoio como observaremos no decorrer da discussão. Apresentaremos um pouco do que Araújo e Lopes (2021) definem de “redes pró-BNCC” que se colocaram em cena alguns pela aprovação da base e outros por sua “implementação”.

A construção da Base tem início em meio a um governo de esquerda, da então presidente Dilma Rousseff, assim como essas ligações com institutos ligados ao discurso do modelo de escola pautado na influência do pensamento neoliberal. Assim, compreendemos que a disseminação do discurso empresarial independe de partidos políticos ou concepções ideológicas.

O exemplo do estado do Ceará também é bastante ilustrativo, pois no período 2014-2022 o estado foi governado por um governo de esquerda, mas as políticas educacionais²⁷ estiveram vinculadas a presença de institutos da iniciativa privada há mais de 10 anos.

Esses exemplos permitem o entendimento de que o discurso neoliberal se estabelece no cotidiano independente de partidos políticos, mas pelo discurso de que o problema das escolas públicas está em como são organizadas/gerenciadas e por isso, é preciso usar a discursiva gerencial, do pensamento empresarial (BALL, 2014).

Dessa forma, concluímos que esse processo ocorre independente da bandeira político-partidária que esteja no poder. Entendemos, assim como Ball (2014, p. 64) que “O neoliberalismo está aqui ‘por dentro’ bem como ‘lá fora’, não é apenas uma questão de privatizações”, mas de “como estamos ‘reformados’ pelo neoliberalismo, transformados em diferentes tipos de trabalhadores da educação”. É uma maneira de viver.

²⁷ Projeto Aprendizagem dialógica – parceria com o Instituto Natura. Disponível em: <https://www.cee.ce.gov.br/2014/06/05/seduc-realiza-encontro-sobre-comunidade-de-aprendizagem-na-unipace/>. Acesso em: 03 nov. 2021. Circuito de Gestão – parceria com o Instituto Unibanco. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2020/06/11/circuito-de-gestao-auxilia-escolas-a-manterem-foco-nos-resultados/>. Acesso em: 03 nov. 2021.

Araújo e Lopes (2021) apontam que a pesquisa sobre as redes pró-BNCC permitiu identificar comunidades epistêmicas, conceito apresentado por Ball (2014, p. 108) como instituições, sujeitos que se organizam em torno de conhecimentos que estabelecem “verdades de base e de uma visão.”

Essas comunidades produzem e espalham materiais, fazem circular discursos em torno da ideia de que os docentes precisam de seus materiais (guias, livros, planos) para que os discentes possam efetivamente aprender aqueles conhecimentos já definidos na base, garantindo assim o que eles denominam “implementação adequada”, isso em nome da garantia do direito de uma educação de qualidade (ARAÚJO; LOPES, 2021):

A globalização na educação apresenta-se, assim, como um processo heterogêneo, produzido pela movimentação política de **organizações, empresas, instituições públicas e privadas** que investem em ideias supostas como **capazes de solucionar os problemas educacionais**, tendo relação direta com a construção de redes internacionais. (ARAÚJO; LOPES, 2021, p. 8, grifo nosso)

Esse discurso de solucionar o problema da “falta” de qualidade da educação brasileira opera diretamente na ineficiência da gestão pública, da formação docente inadequada e em um currículo ultrapassado. E que todas as soluções existem e estão na esfera privada. “É importante destacar que esses discursos produzem identidades e assim produzem uma leitura da realidade” (ARAÚJO; LOPES, 2021, p. 8).

Ao visitarmos o site do MPB, no item “Conceito” encontramos um documento intitulado “Necessidade e construção de uma Base Nacional Comum” no qual está descrito o alinhamento do grupo às propostas educacionais internacionais, como Austrália, Inglaterra, Cuba, Chile, Portugal e Estados Unidos, o que evidencia, segundo Pires (2020), uma relação do MPB com a articulação mundial de um projeto educacional pautado na concepção neoliberal, fundado em necessidades econômicas.

Outro aspecto observado no documento, é a preocupação em controlar e monitorar, a partir de um discurso performativo:

A ausência desta base enseja também que as **avaliações externas** como a Prova Brasil assumam de fato um papel de prescrição da base curricular nacional, quando o contrário deveria ocorrer – **a Prova Brasil deveria ser a forma de a sociedade verificar se os estudantes tiveram, de fato, seus direitos de aprendizagem garantidos**. A ausência de uma linguagem curricular comum, em particular de orientações legais explícitas a respeito do que os alunos precisam aprender em cada fase da escola, também dificulta a **produção e organização de materiais didáticos e a formação inicial e continuada de professores**. (MOVIMENTO PELA BASE, 2021, p. 02, grifo nosso)

Uma questão que merece destaque é como essa argumentação se naturaliza no cotidiano das escolas, pois o que percebemos é, em consonância com Ball (2010, p. 43), “a loucura das demandas de performatividade: o resultado, as práticas e as relações inautênticas”.

O padrão educacional estabelecido é regido por **avaliações externas**, com foco no ensino de Língua Portuguesa e Matemática, desconsiderando as especificidades de cada lugar e mesmo de cada escola. E o currículo é/foi pensando de maneira a atender essas demandas, desprestigiando disciplinas e exaltando significados que se propõe a hegemonização.

Ball (2014) ainda aponta que essas redes chegam, se estabelecem e disseminam soluções privadas aos problemas da educação pública. O autor entende essas redes como “um dispositivo conceitual utilizado para representar um conjunto de mudanças ‘reais’ nas formas de governança da educação” (BALL, 2014, p. 30). Assim, as redes de políticas começam a influenciar governos, debates políticos, de modo a interferir na organização política e propõem uma nova forma de governança, uma governança em rede, que propõe respostas mais gerenciais aos problemas intrincados da educação (BALL, 2014).

No próprio documento que expunha os motivos da necessidade em reformar o ensino médio, encontramos a preocupação em “consertar” o número excessivo de disciplinas do ensino médio as quais, de acordo com o documento, são inadequadas ao mundo do trabalho. Além disso, justifica-se que o propósito de ofertar itinerários formativos por áreas do conhecimento ou formação técnico-profissional vem alinhado ao que projetam as recomendações do Banco Mundial e do Fundo das Nações Unidas para Infância (UNICEF) (SILVA, 2018). O discurso global dos órgãos internacionais vai se moldando nos discursos das políticas nacionais e incorporando da mesma forma os contextos locais.

O lançamento do Guia de Implementação da BNCC em agosto de 2017, ainda sem a aprovação definitiva da BNCC ensino médio, também é um exemplo da articulação dessas redes, uma vez que o MPB se colocou à frente dessas ações, como podemos considerar a partir do acompanhamento das ações feitas e apresentadas na linha do tempo do próprio site do grupo. Nessa fase, o elo entre os movimentos CONSED e UNDIME fica evidente, uma vez que as ações são reafirmadas entre eles, e eles aparecem textualmente ligados como apoio institucional ao MPB (MOVIMENTO PELA BASE, 2021).

Nesse entendimento, convidamos mais uma vez Ball ao diálogo, quando ele afirma que “[...] as fronteiras entre o Estado, a economia e a sociedade civil estão ficando turvas [...] há novas vozes nas conversas sobre as políticas e novos canais por meio dos quais os discursos sobre políticas introduzem o pensamento [...]” (BALL, 2014, p. 34). As políticas educacionais brasileiras mais recentes vieram influenciadas por pessoas que não estão necessariamente no

governo, mas por aqueles que os cercam e possuem interesses nessa adequação, estabelecendo uma nova forma de governança que “refere-se ao tratamento de problemas de políticas públicas aparentemente intratáveis, [...] por meio de respostas gerenciais, organizacionais e empresariais” (BALL, 2014, p. 31).

Cabe destacar ainda que diante da mobilidade dessas redes, várias são as relações que que estabelecem. Araújo e Lopes (2021) apresentaram a Fundação Getúlio Vargas (FGV) como protagonista de uma rede de influência, mas que se construiu em contexto pós – aprovação da base, ou seja, com objetivos de “implementação”.

As autoras mapearam eventos/palestras produzidas pelas FGV, além de parcerias estabelecidas e o envolvimento com ações de promoção da base. As formações e eventos, em geral, defendiam a proposta do ensino por competências e habilidades, com foco em garantir melhores resultados nas avaliações externas. Além disso, entre os vários setores da instituição, destacam-se quatro núcleos que apresentam ações vinculadas diretamente a BNCC: Escola Brasileira de Administração da FGV, FGV ensino médio, Centro de Desenvolvimento da Gestão Pública e Políticas educacionais da FGV e a Escola de Economia de São Paulo da FGV (ARAÚJO; LOPES, 2021).

Entre atores sociais de destaque, foram identificados alguns estabelecendo parcerias com a FGV, como Fundação Lemann, UNDIME, Itaú, Movimento pela Base, além de participar de movimentos importantes relacionados a base, como a Constituição da Proposta Curricular no território do Rio de Janeiro. Devido ao isolamento causado pela pandemia, a FGV buscou ampliar suas estratégias de influência e desenvolveu uma plataforma FGV Ensino Médio²⁸ como recurso de apoio para os três segmentos da escola: aluno, professor e gestão (ARAÚJO; LOPES, 2021).

Percebemos, assim, a FGV como um ator de influência e articulador em meio ao processo de “implementação” da BNCC, propondo suas soluções entre o público e o privado. Segundo Araújo e Lopes (2021, p. 14): “Por meio da implementação da BNCC, a FGV tem consolidado seu projeto de gestão educacional e de influência sobre as políticas públicas.”

Outra rede política que se configura em debate brasileiro é discutida por Macedo (2018) e deixa seus efeitos na BNCC é o movimento Escola Sem Partido (ESP) e os grupos com os quais se articula como comunidade política. A autora compreende essa rede a partir do que ela nomeia de “nós centrais do ESP” (MACEDO, 2018, p. 5): a) grupos religiosos; b) o fundador do ESP, Miguel Nagib; c) bancadas religiosas no Congresso que influenciaram na

²⁸ Disponível em: <https://ensinomedioidigital.fgv.br/>.

alteração da BNCC. De acordo com essa autora, os parlamentares católicos e evangélicos participaram/participam ativamente de comissões relacionadas à educação e levaram à frente a discussão sobre a eliminação de discussões de gênero e sexualidade na BNCC.

Miguel Nagib ao descrever sobre o ESP cita como referencial uma experiência norte-americana que tinha, assim como o ESP, o projeto implícito da escolarização em casa ou de escolas geridas pelos próprios pais, o que traria como consequência que o estado não teria mais responsabilidade sobre a educação. Esses discursos encontram apoio na *Opus Dei*²⁹. A autora destaca que a Atlas também financia campanhas religiosas nos EUA, com discurso de supremacia de raças (MACEDO, 2018).

Macedo (2018) aponta, como já foi mencionado anteriormente, a ligação do Atlas aos grupos Todos pela Educação e Rede Liberdade e chama atenção que “as demandas conservadoras da ESP ganham visibilidade por sua articulação com amplas e poderosas redes internacionais, redes que atuam em diferentes frentes políticas latino-americanas” (MACEDO, 2018, p. 8).

Logo, é possível perceber que são várias as redes que permeiam o espaço educacional. Assim, entendemos a BNCC como parte de uma rede global de influência que se construiu/constrói a partir de uma produção discursiva pautada “que nem o poder público, nem as escolas, nem as universidades têm competência técnica para “resolver” os problemas educacionais (ARAÚJO; LOPES, 2021, p. 14) e que o ensino por competências, que primam pela leitura e o cálculo, com foco no saber fazer, no desenvolvimento do cidadão protagonista, orientado para a vida no mundo do trabalho, moldado a partir de valores individuais e libertários.

Percebemos que seus possíveis efeitos implicam em grandes transformações no processo educacional, uma vez que esses discursos liberais circulam dentro e fora dos espaços escolares e participam diretamente do processo de formação docente com o ensino por competência – o saber fazer, além de impor o viés da eficiência; da organização curricular, do aluno autossuficiente, empreendedor e do processo avaliativo como satisfação às avaliações internacionais.

Esse discurso se materializou nos cotidianos escolares e a BNCC ensino médio o reforça e já apresenta desmembramentos quando já temos Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional

²⁹Disponível em: <https://opusdei.org/pt-br/>.

Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada)³⁰, tema que merece atenção de destaque em pesquisas futuras.

3.4 Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (PROBNCC): formação docente e reorganização curricular

Nesse item, discutimos formação docente e produção curricular, como eixos atrelados ao ProBNCC. Defendemos, assim como Lopes (2015, p. 455), a ideia de que “não há política ou comunicação sem balizamentos [...]”. Todavia, entendemos como questionável, a tentativa de ver tais processos de contenção como sustentados por princípios externos à própria luta política.

3.4.1 Formação docente – o “bom” professor e as “boas práticas”?

O Documento Orientador do ProBNCC (BRASIL, 2019), assim como o Guia de Implementação da BNCC (BRASIL, 2020), documentos esses que foram apresentados no estado do conhecimento, apontam como um de seus desmembramentos a atenção à formação docente. Além disso, o discurso se apresenta como meio de orientar os professores como lecionar a partir das competências com foco na prática (BRASIL, 2019).

Chamamos atenção sobre a organização do Guia de Implementação da Base, pois identificamos no documento que:

Baseado no estudo “Formação Continuada de Professores: Contribuições da Literatura Baseada em Evidências”, da Fundação Carlos Chagas e **Todos pela Educação**; e no “Documento de Considerações para Orientar o Aperfeiçoamento das Políticas de Formação Continuada de Professores à Luz da implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” do Grupo de Trabalho do **CONSED** e **UNDIME** de formação continuada de professores. (BRASIL, 2020, p. 38, grifo nosso)

Destacamos mais uma vez sobre a presença de organizações da iniciativa privada agindo no fazer público, apresentando-se aqui as novas formas de governança apresentadas por Ball (2014) na seção 3.3 dessa pesquisa.

Voltando especificamente ao Guia de implementação, na dimensão quatro, a formação docente é apresentada como foco a atender a necessidade dos novos currículos, como vemos na afirmação de que “A partir de 2019, todos os professores terão a oportunidade de serem

³⁰ Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>.

formados para o trabalho com os novos currículos, elaborados em regime de colaboração e **norteados pela BNCC**” (BRASIL, 2020, p. 36, grifo nosso).

Mais adiante, encontramos entre as premissas para o planejamento e execução de formações, um item sobre as evidências, assim esclarecida: “a formação continuada deve ser constantemente revisada e aprimorada a partir de evidências sobre o desenvolvimento dos educadores, como os **resultados educacionais dos estudantes** e as devolutivas das escolas e dos professores sobre a eficácia das ações formativas” (BRASIL, 2020, p. 38, grifo nosso).

Entendemos esse como um processo de fiscalização/controlado que se baseia nas avaliações externas a serem realizadas. Também, como uma supervisão sobre os docentes como centro das prescrições curriculares – alunos e professores. Relacionado aos discentes, se seu resultado nas avaliações é positivo, isso justifica a eficácia das proposições. Mas, se for o inverso, a supervisão recai sobre os professores, que falharam por não incorporarem com precisão os objetivos (SILVA, 2018).

Essa regulação/controlado, dessa forma, indica o discurso que, se a educação não vai bem é por culpa dos professores a partir de julgamentos, pois segundo Ball (2010, p. 42) “as relações sociais autênticas são substituídas por relações de julgamento, nas quais as pessoas são valorizadas apenas por sua produtividade”. Logo, “o que significa uma boa prática” a partir desse discurso cruel de que o professor que não apresenta bons resultados nas avaliações externas não sabe trabalhar?

Ao navegarmos pelo site do MPB, detalhadamente apresentado no item 2.2 desta pesquisa por meio do estado do conhecimento, identificamos a presença de um link com a seguinte identificação “Boas práticas, análises, pesquisas e notícias”. Esse link propõe filtros, entre eles **ensino médio** e **boas práticas** (Figura 1) que seleciona notícias, experiências positivas, “boas práticas” sobre o “novo” ensino médio.

Figura 1 – Análises e práticas no observatório do site MPB



Fonte: Site Movimento pela Base (2022). Acesso em: 21 nov. 2022

Seguimos navegando e verificamos que há diferentes notícias sobre “boas práticas” docentes, ou seja, exemplos do que os professores devem fazer ou seguir para serem bons professores, como exemplificamos a seguir:

1. A implementação progressiva do Novo ensino médio no Espírito Santo. (10/08/2022);
2. “Novo Ensino Médio: itinerários de formação técnica e profissional na Paraíba” (21/09/2022);
3. “Pôr o jovem no centro do processo é muito mais fácil do que você imagina!”, texto de Yuri Norberto, professor do Centro de Excelência Atheneu Sergipense, da rede estadual de Sergipe, e organizador do Atheneu ONU. (03/10/2022) (MOVIMENTO PELA BASE, 2022)

São notícias publicadas com certa regularidade que se propõem a apresentar diferentes contextos pelo Brasil, onde as metodologias do “novo” ensino médio estão sendo vivenciadas com sucesso. Apontamos que esse movimento de “boas práticas” embute que devemos nos interessar por um determinado saber (COSTA; LOPES, 2018) e que esses são os ideais para todos, logo, os “bons” professores sabem ensiná-los.

Destacamos aqui mais uma vez a tentativa de controlar o fazer docente, que vem alinhada ao documento do ProBNCC, apontando que entre as responsabilidades do articulador do regime de colaboração entre estados e municípios está a de “monitorar as ações de formação dos profissionais de educação para os novos currículos” (BRASIL, 2019, p. 11).

Esse trabalho de acompanhamento e monitoramento é perfeitamente localizado também no site Movimento pela Base, que organizava informações desde o processo de “implementação”, reorganização curricular, formação docente e materiais estruturados.

Além disso, a formação está planejada e estruturada com base no desenvolvimento de competências e habilidades, e devem usar também resultados educacionais como metodologia (BRASIL, 2020). Observamos que vai se construindo produção discursiva em torno da ideia de construir um perfil para o docente pautado no ensino por competências e habilidades.

Esse cenário dialoga mais uma vez com estudos de Lopes (2019) e de Silva (2018), pois altera o currículo, apresentando uma lista do que deve ser ensinado (competências e habilidades), intervém nos discursos escolares e assim na prática docente, assim como prevê maior controle das vivências individuais e coletivas, imprimindo um discurso que visa um produto pautado em avaliações e provas externas e desconsidera todo o movimento que levou até ele.

Entendemos que esse produto é força motriz na grande produção discursiva pautada na performatividade que se cria dentro dessa seara da formação docente, pois se há um modelo de cidadão a ser ensinado, da mesma forma há um projeto de professor que deve fazer/executar suas tarefas seguindo a “tecnologia da performatividade” (BALL, 2010, p. 38).

É importante percebermos que formação pautada na performatividade possui “modo de regulação social e moral que atinge profundamente a prática dos profissionais do setor estatal” (BALL, 2010, p. 39), uma vez que silencia as subjetividades docentes. Também, afasta-os do fazer intelectual, transformando-os em técnicos que trabalham objetivando resultados de avaliações, a partir de relatórios, avaliação de pares, fiscalização, rankings comparativos que criam verdadeiro clima de disputa que pauta a qualidade nos resultados dessas avaliações (BALL, 2010).

Questionamos: em meio a um discurso grandiloquente em prol da qualidade formativa, onde serão consideradas as condições de trabalho do professor? A carga horária de trabalho? Tempo dedicado a estudo? Destacamos aqui que a argumentação das políticas neoliberais esvazia a profissão docente, esquecendo que o professor é alguém que vai além de ensinar a fazer algo.

Quando pensamos a formação docente a partir do contexto arbitrário que se configura a reforma do ensino médio, pensamos que estruturar ações, currículos com foco no jovem, pensando em transformação social, implica respeito ao que o outro é, a partir de acordos estabelecidos; quando isso não ocorre, inicia-se um processo totalitário (LOPES, 2019). É o que encontramos no cenário dessa reforma. Ainda segundo Lopes (2019, p. 70), “se dispor à mudança, é sempre a partir de algo que já começou” e não a sequência de documentos com caráter impositivo e regulatório que surgem um após o outro, como vimos.

Há uma produção discursiva que o professor não sabe ou não está preparado para a sua prática docente. Lopes (2015), colocando-o dentro de uma conjuntura que gera “maior insegurança e sensação de fracasso entre os docentes”, além de desconsiderar que “professores e professoras são também produtores de política e o fazem por meio das comunidades disciplinares” (LOPES, 2019, p. 71-72).

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) apontam que os textos políticos “[...] têm de ser traduzidos a partir do texto para a ação”. Nesse sentido, compreendemos assim como Silva (2018) que desconsiderar a escola limita o alcance dessas reformas, uma vez que os docentes são sujeitos que reinterpretem esses textos ressignificando-os. Dialogam ainda na perspectiva de que é preciso observar as condições de cada escola, uma vez que cada escola é um contexto, com suas especificidades e não devemos desconsiderá-los.

As produções discursivas das políticas voltadas à formação docente apontam para uma falta, uma ausência que será preenchida pela formação pautada no ensino por competências e habilidades; ou seja, uma formação que prioriza a prática e afasta o docente do pensar, da reflexão, da sua formação enquanto intelectual. Dessa forma, entendemos que “desconsiderar o impacto das reformas curriculares nas identificações docentes, notadamente disciplinares, pode ser um caminho fácil para a indiferença e hostilidade justamente daqueles que realizam o currículo nas escolas” (LOPES, 2019, p. 71).

3.4.2 Produção curricular

Neste item, discutimos sobre a produção curricular, outro segmento apontado no ProBNCC (2019) e no Guia de Implementação. Partiremos dos dispositivos legais que apresentam a necessidade dessa produção.

Destacamos, antecipadamente, o entendimento aqui escolhido para discutir currículo, uma vez que entendemos que “O currículo é, como muitas outras, uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentido” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 203). Compreendemos que é preciso analisar significados/sentidos presentes em documentos curriculares, uma vez que a linguagem pode trazer implicações que promovem discursos antidemocráticos, ampliam diferenças, promovendo assim desigualdades.

Silva (2016) destaca que significado para os pós-estruturalistas é cultural e socialmente produzido, no qual precisamos verificar as relações de poder existentes em sua realização. Assim sendo, não há que se falar em significados já definidos; assim, “o conhecimento e o currículo são, pois, caracterizados também por sua indeterminação e por sua conexão com relações de poder” (SILVA, 2016, p. 123).

Lopes (2013, p. 8) compreende “[...] que o que somos depende do outro, no contexto. Nem o eu, nem o outro, nem o contexto são identidades *a priori*”. Não cabe falar em fixar identidades, pois isso sugere hegemonização cultural, e é preciso dialogar com as tradições culturais da forma mais ampla/inclusiva possível; no mesmo sentido, não cabe falarmos em conteúdos absolutos/indispensáveis, pois nesse contexto opera o significado de um currículo universal que não dialoga com a pluralidade de saberes e sujeitos (LOPES; MACEDO, 2011).

Esse debate possibilita a reflexão de que é necessário pensarmos/analísarmos significados atribuídos a significantes como cidadania, protagonismo, aprendizagens essenciais, os quais são constantemente convocados no decorrer dos documentos que

legitimam a Base. O que propõem esses significados? Atendem às demandas de qual(is) grupo(s)?

A segunda dimensão do Guia de implementação da BNCC, Estudo das Referências Curriculares, na pergunta 5, apresenta alguns questionamentos que podem servir de reflexão sobre quais referenciais curriculares devem ser levados aos contextos locais.

Ao analisar os resultados das **avaliações internas e externas**, o que chama mais atenção e que precisa ser considerado na produção do documento curricular? **Proficiência em Língua Portuguesa? Matemática?** Em outros componentes? Os indicadores de fluxo? Como abordar essas questões no novo documento? (BRASIL, 2020, p. 20, grifo nosso)

Percebemos que há um ajustamento com os textos políticos anteriores, como por exemplo, o art. 35-A, da LDB, incluído pela lei do “Novo” ensino médio (2017), que nos aponta no §3º a obrigatoriedade do ensino de língua portuguesa e matemática. Concordamos com Ball (2010) ao percebermos nesse contexto, o trabalho com foco na performatividade, pois o que vemos é que “agora operamos dentro de uma desconcertante imersão de dados, indicadores de performance” (BALL, 2010, p. 40). Até mesmo nas reflexões já fica explícito o objetivo em produção curricular que dê respostas nos resultados das avaliações externas focadas no ensino de Língua Portuguesa e Matemática.

Lopes (2015, p. 449) também chama atenção para que “discurso não é só linguagem [...] Discurso é prática. É linguagem e ação; uma prática de significação”. Então, são ações presentes no cotidiano, como trabalhar para atingir metas, priorizar determinados conteúdos, comparar resultados de turmas e escolas, propagandas sobre resultados escolares, ou seja, um contexto repleto de indicações desse modo de pensar a educação, que limita a visão como se esse fosse o ideal a seguir.

Dessa forma, quando as ações e/ou os debates políticos em torno da qualidade da educação se fundamentam a partir de um currículo organizado por conteúdos (competências e habilidades), que visa atingir metas e resultados de avaliações que se apresentam como termômetros da qualidade da educação ofertada, isso configura que “o próprio ato de nomear algo como realidade envolve um discurso que sustenta essa nomeação” (LOPES, 2015, p. 449).

Para Lopes (2015), não podemos deixar de considerar que o caráter prático do documento, focado no saber fazer, desconsidera o debate teórico pedagógico, fragilizando mais ainda a produção política a ser construída nos contextos.

Ainda na segunda dimensão do Guia de Implementação da Base, identificamos atenção ao processo formativo das equipes gestoras que ficam responsáveis pela formação assim como são sugeridos, para as equipes pedagógicas, estudos a partir de materiais disponibilizados pelo próprio ProBNCC (BRASIL, 2020).

Ao mesmo tempo que o documento entende a importância de que cada realidade escute seus pares sobre os sentidos atribuídos nas construções curriculares existentes até então, o documento deixa textualmente aparente que, “Para iniciar a (re)elaboração curricular de **maneira alinhada** e coerente com o histórico do estado e as **condições de implementação**, será necessário definir algumas diretrizes [...]” (BRASIL, 2020, p. 22, grifo nosso), bem como é preciso que haja adequação/balizamento, mesmo que essas diretrizes estejam sempre vinculadas ao que está prescrito na Base.

A terceira dimensão da política (Figura 2) pontua especificamente a (re)elaboração curricular. Nesse sentido apresenta-se que “a proposta esteja clara [...] e que o **produto** final tenha uma progressão adequada que **garanta as aprendizagens previstas na BNCC** dialogando com a realidade local” (BRASIL, 2020, p. 24, grifo nosso).

Relacionamos aqui “produto” como o ato de fabricação discutido por Ball (2010), no qual ele nos apresenta a tecnologia da responsabilização ao não cumprir com as metas estabelecidas. No discurso apresentado, há uma produção discursiva em torno da ideia de que, se o currículo está alinhado às aprendizagens previstas na BNCC, conseguiremos “fabricar” um estudante de alto nível, como podemos observar na imagem abaixo.

Figura 2 – 3ª Dimensão do Guia de implementação



Fonte: Guia de Implementação da BNCC (2020)

No canto inferior direito, temos um percurso apresentando o caminho a ser percorrido para o desenvolvimento de um estudante de alto nível de aprendizagem, e o ponto inicial é a Base. Concordamos com Silva (2018) que ao determinar competências/habilidades há o objetivo de controlar a partir da imposição discursiva, assim como por processos avaliativos que dão maior importância ao produto do que ao processo que o proporcionou. Esse discurso nos provoca a reflexão: Quais os sentidos atribuídos para o que o documento defina um estudante com alto nível de aprendizagem? Quais critérios/necessidades são aqui considerados?

Lopes (2015, p. 454-455) também aponta que “Não é possível fazer referência a um sentido universal de currículo de qualidade” e “torna-se questionável submeter tais projetos à pretensão de medir, comparar e avaliar conhecimentos /padrões de aprendizagem para alcançar a medida/comparação/avaliação das pessoas”.

Ao pensarmos em política curricular é necessário refletir que há uma extensão política que visa regular e controlar a atividade curricular, seja de alunos e/ou professores (currículo político). Isso faz de cada ator envolvido, alguém que pode e interfere nessa produção política (LOPES, 2013). Assim, não falamos de padrões/necessidades pré-estabelecidas, pois isso esbarra em um espaço de lutas e contingências.

Nas questões reflexivas sobre a (re)elaboração curricular também observamos atenção para que os currículos locais não percam os objetivos educacionais apresentados na base. “Como os objetivos de aprendizagem/habilidades/objetos do conhecimento do novo currículo corresponderão às indicações da BNCC?” (BRASIL, 2020, p. 25).

A contradição opera nesse momento, pois em realidades das mais diversas, limitar-se aos objetivos apresentados na Base contradiz o respeito às diferenças, e coloca-se a pretensão de hegemonizar. Nesse sentido, mais uma vez dialogamos com Lopes (2015, p. 457), pois a autora aponta que heterogeneidade “não é associada ao fato de o Brasil ser um país muito grande ou uma nação marcada pela diversidade, mas porque cada contexto implica a possibilidade de outra leitura, outro texto, outra possibilidade de ser”.

Apesar de dialogarmos com a perspectiva de que as políticas são traduzidas e resignificadas a cada contexto, concordamos mais uma vez com Lopes (2015) que há sujeitos que estão gerenciando as secretarias de educação e as escolas e que desejam prescrições que guiem suas ações. Dessa forma, um currículo delimitado, como esse que se configura, colabora para que “traduções contextuais sejam consideradas submetidas à norma” (LOPES, 2015, p. 458) partindo assim daquilo que está referenciado.

Assim, ainda segundo Lopes (2015, p. 447) “A produção de centros e contexto da política [de currículo] depende de atos de poder, constitui - e é constituída por - certos

discursos [pedagógicos]”, logo, temos traduções limitadas a um contexto proposto por discurso da mesma maneira, limitador, que vai provocando leituras e releituras também limitadas, na tentativa de um discurso homogeneizado.

Concluimos que a reforma do ensino médio, assim como a BNCC, faz parte de um movimento global de influência que opera no meio educacional com o objetivo de trazer as “soluções” da iniciativa privada para a educação pública.

Depreendemos também que a produção discursiva que se criou em torno do “Novo” assemelha-se a uma estratégia de divulgação de propostas já discutidas no campo da educação em anos anteriores, como discute Silva (2018), um discurso já empoeirado. Compreendemos, ainda, que os itinerários formativos/protagonismo juvenil são postos como percursos essenciais na proposta da reforma, porém surgem questionamentos sobre chamar de flexível aquilo que já vem encaminhado, orientado. No mesmo sentido, questionamos o porquê desse protagonismo pautado em um projeto de vida baseado em questões pré-definidas, desconsiderando assim o porvir.

A tentativa de controle também é uma constante na leitura do texto, desde as questões voltadas à reorganização curricular, baseada no ensino por competências e habilidades, intencionada em formar e preparar um cidadão limitado à perspectiva do saber fazer. Na mesma perspectiva, a formação docente, na investida de formar o professor que ensine atendendo a demandas da eficiência, baseada no letramento e ensino matemático.

4 NA BUSCA DA COMPREENSÃO DE SENTIDOS DE NOVO ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO CEARENSE

Neste capítulo, apresentamos parte do escopo empírico da investigação que será constituído pela análise do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) (CEARÁ, 2021) no ensino médio. O diálogo com os sujeitos será discutido no capítulo 5 remetendo, sempre que necessário, aos achados na análise do DCRC (2021).

4.1 Procedimentos de construção de análise de dados

Justificamos nossa escolha pela análise documental compreendendo que é um método que nos permite coletar dados que não sofrerão influência pela presença de quem pesquisa, mas que precisam ser analisados verificando o contexto no qual foram produzidos, analisando suas entrelinhas. A Lei 13415/2017 e a BNCC (2018) foram amplamente discutidas no capítulo 3, dessa forma damos destaque neste escopo ao DCRC (2021), no entanto, sempre fazendo as conexões cabíveis aos documentos nacionais.

Observamos inicialmente o contexto social global no qual o DCRC foi produzido e qual o seu objetivo, percebendo assim possíveis influências durante sua construção, pois entendemos que o contexto de influência (BALL, 1992 *apud* MAINARDES, 2006) pode se deslocar dependendo dos motivos que surjam. Em sequência, caminhamos para a análise do texto, partindo sempre do questionamento inicial da pesquisa (POUPART, 2008), que são os sentidos de “novo” ensino médio.

Esses documentos foram estudados com o objetivo de analisar e compreender quais os sentidos apresentados sobre formação docente; investigar os sentidos/significados presentes na proposta curricular do estado do Ceará, suas aproximações e distanciamentos com a Base, assim como as realidades mais adiante discutidas na CREDE 09, na EEM Y e na EEMTI X, lócus de nossa pesquisa.

Segundo Poupert *et al.* (2008), a primeira conjectura a ser realizada na análise documental é a preliminar, que corresponde ao exame crítico em cinco passos, a saber: a) o contexto político, econômico, social e cultural; b) o autor ou os autores; c) a autenticidade; d) a natureza do texto; e) os conceitos - chave e a lógica interna do texto. Essa primeira análise trará elementos importantes na composição da segunda etapa e no diálogo estabelecido com os atores sociais.

Superada essa fase, passamos ao segundo momento da análise documental, na qual “a abordagem permanece tanto indutiva quanto dedutiva” (POUPART *et al.*, 2008, p. 303) na

busca da resposta do questionamento inicial. Na discussão voltada à produção curricular, assim como à formação docente é primordial buscar nos documentos a proposta apresentada, analisando seu discurso, observando o contexto no qual foi produzido e quais conceitos são propostos.

A entrevista semiestruturada também é ferramenta metodológica (Capítulo 5) com o objetivo de, a partir de uma conversa investigativa, adentrar no universo de atuação dos sujeitos, pois assim como Triviños (1987, p.146 *apud* MANZINI, 2004, p. 02) concordamos que “Os questionamentos dariam frutos a novas hipóteses surgidas a partir das respostas dos informantes”, permitindo maior acesso à visão de cada um.

Justificamos ainda que optamos pelas entrevistas semiestruturadas qualitativas, pois segundo Poupert *et al.* (2008) esse instrumento permite que à medida que dialogamos, nos aprofundemos na perspectiva dos sujeitos sociais, além de permitir acesso a possíveis dilemas enfrentados por eles. Além disso, metodologicamente, a entrevista é uma “ferramenta de informação” (POUPART *et al.*, 2008, p. 216) qualificada para esclarecer realidades sociais. Buscamos compreender as experiências desses sujeitos com a política do “novo” ensino médio. Assim, é preciso que lhes seja dado espaço de fala, de forma que eles possam conversar sobre suas realidades, que são específicas.

Partimos da entrevista com representante da CREDE 09, uma vez que a coordenadoria representa a Secretaria de Educação- na regional de educação. Na entrevista investigamos como o órgão vem articulando as ações em torno da nova política, objetivando nossa investigação em torno das ações organizadas para formação docente e reorganização curricular, pois uma vez assinado o termo de adesão ao ProBNCC pela Secretaria de Educação do Estado ou Distrital de Educação e pelo Presidente da Seccional da UNDIME do Estado, contam com os seguintes apoios:

[...] 2. **Formação** oferecida pelo MEC **para equipes de currículo** e gestão do Programa nos estados; e 3. Assistência técnica que contempla: (i) pagamento de bolsas de **formação para os professores** da equipe ProBNCC, via FNDE (ii) contratação de analistas de gestão, (iii) equipe alocada no MEC para o apoio na gestão nacional do Programa, (iv) material de apoio, e (v) plataforma digital para apoiar a **(re)elaboração do currículo** e as consultas públicas. (BRASIL, 2019, p. 4, grifo nosso)

Buscamos compreender quais as orientações sobre os aspectos formativos e da reorganização curricular das escolas, bem como qual o apoio oferecido pela CREDE 09. No mesmo sentido, entrevistamos gestores das duas escolas pesquisadas, buscando analisar a

compreensão sobre a política proposta e seus impactos na formação docente e na reorganização curricular

Também dialogamos com docentes, na tentativa de apreender sentidos atribuídos por eles ao novo ensino médio, conversando sobre as possíveis mudanças, sobre reorganização curricular e formação docente.

Finalizada a coleta de dados, entendemos, assim como Minayo (1994), que na fase de análise e tratamento de material da pesquisa prática e documental, precisamos utilizar “procedimentos para valorizar, compreender, interpretar os dados empíricos” (MINAYO, 1994, p. 27), articulando-os ao Ciclo de Políticas e à Teoria da Atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), assim como também analisamos os discursos produzidos dialogando com o debate de Lopes e Macedo (2011), Costa e Lopes (2018).

4.2 O Documento Curricular Referencial do Ceará no/para o ensino médio (DCRC)

Nesse item, analisaremos o DCRC, suas aproximações e distanciamentos da Lei 13415/2017 e da BNCC ensino médio (BRASIL, 2018). Caminhamos no entendimento de que não é possível modificar um documento, logo é necessário reconhecê-lo assim como está proposto, mesmo que com algumas lacunas. Na tentativa de realizarmos análise satisfatória, seguimos os ensinamentos de Poupart (2008) e iniciamos com a análise preliminar constituída: pelo contexto, pela identificação do(s) autor(res), pela autenticidade e confiabilidade do texto, pela natureza do texto e por seus conceitos – chave e a lógica interna do texto.

O DCRC atende a uma demanda gerada a partir do contexto da reforma do ensino médio ocorrida em 2017 com a MP nº 749/2016, depois transformada em lei no ano seguinte e reforçada pela publicação da Base. Ainda em 2018, foi instituído o ProBNCC que tem como objetivo apoiar técnica e financeiramente o processo de “implementação” da BNCC. A participação no programa era firmada a partir da assinatura do termo de adesão. Chamamos atenção a este momento, pois esse compromisso garantia assistência financeira

Art. 5º **Para receber a assistência financeira** do Programa, os estados e o Distrito Federal deverão cumprir os seguintes requisitos no módulo PAR/SIMEC:

- I - Assinatura de termo de compromisso;
- II - Inserção de plano de trabalho, assinado conjuntamente com a Seccional da Undime no estado, contendo cronograma de atividades previstas alinhado ao cronograma geral divulgado pela SEB;
- III - inserção de termos de referência construídos conjuntamente com a Seccional da Undime no estado; e
- IV - Inserção de publicação em Diário Oficial da UF, com membros da Comissão Estadual **de Construção do(s) Currículo(s)**, tendo o Secretário Estadual ou Distrital

de Educação e o Presidente da Seccional da Undime no estado em sua composição. (BRASIL, 2018, p. 02, grifo nosso)

Entendemos que é previsível que os entes federados queiram assinar os termos e reorganizar seus currículos uma vez que o incentivo financeiro só chegaria sob essas condições. Os investimentos em educação sempre carecem de complementos e seria estranho dispensar possíveis aportes do governo federal para o processo de “implementação” do “novo” ensino médio. Essa é a disputa na qual se iniciam as discussões sobre as possíveis reorganizações curriculares nos estados brasileiros. Cabe, então, destacarmos em diálogo com Mainardes (2006) o contexto de influência que se projeta em meio à organização desses documentos no cenário cearense e como isso repercute também no âmbito da produção.

O contexto da influência tem uma relação simbiótica, porém não evidente ou simples, com o segundo contexto, o contexto da produção do texto. **Ao passo que o contexto de influência está frequentemente relacionado com interesses mais estreitos** e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral. (MAINARDES, 2006, p. 52, grifo nosso)

Diante da possibilidade dos recursos com a assinatura do termo de compromisso, o estado do Ceará optou por aderir à proposta e seguir seus passos na construção do currículo cearense e assim, inicialmente, organizou-se o DCRC para educação infantil e ensino fundamental, publicado em 21 fevereiro de 2020. O DCRC para o ensino médio seguia ainda em construção e aberto para consulta pública³¹. Encontramos nas páginas iniciais do documento os redatores do texto, composto por professores da rede, profissionais da própria SEDUC/CE e profissionais denominados colaboradores externos (revisores e leitores críticos). Assim, é um documento que se apresenta com uma multiplicidade autoral e sugere pluralidade de ideias.

Como a (re)elaboração dos documentos curriculares é item considerado essencial no processo de “implementação” da base, justificamos aqui o motivo de focarmos nossa análise documental nesse arquivo. O mesmo arquivo foi publicado no site oficial da SEDUC/CE, em setembro de 2021, disponibilizado para livre consulta³², o que comprova sua autenticidade.

O DCRC é um documento de orientação curricular que tem como objetivo “orientar as escolas na elaboração ou adequação de seus currículos, de modo a proporcionar as aprendizagens esperadas para a etapa do Ensino Médio” (SEDUC, 2021, p. 16).

³¹ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/2019/11/01/para-professores-seduc-inicia-consulta-publica-sobre-documento-curricular-referencial-do-ceara/>. Acesso em: 17 maio 2022.

³² Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/documento-curricular-referencial-do-ceara/>. Acesso em: 17 maio 2022.

Elegemos para essa análise documental algumas categorias, conceitos-chave (POUPART, 2008) que foram definidos a priori, a partir do estado do conhecimento realizado como primeiro passo nessa investigação. Essas categorias serão analisadas na tentativa de responder à pergunta inicial dessa investigação sobre sentidos do novo ensino médio: currículo por competências, protagonismo juvenil, itinerários formativos e cidadania.

Dialogando mais uma vez com Mainardes (2006, p. 52, grifo nosso), compreendemos que “Os textos políticos são **o resultado de disputas e acordos**, pois os grupos que **atuam dentro dos diferentes lugares da produção de texto competem para controlar as representações da política**” e é essa clareza no contexto cearense que buscamos: compreender como se deu/se dá esse processo, essa disputa em relação à reorganização curricular para o “novo” ensino médio.

O DCRC analisado é uma versão de lançamento virtual provisória, composto por 411 páginas. O presente documento é dividido em três partes, assim denominadas: PARTE I - O ENSINO MÉDIO NO BRASIL: SUJEITOS, MODALIDADES E PRINCÍPIO; PARTE II - FORMAÇÃO GERAL BÁSICA; e a PARTE III - ITINERÁRIOS FORMATIVOS.

Sobre as finalidades do ensino médio, o documento afirma que no Ceará a missão é desenvolver **competências e habilidades** que viabilizem o entendimento sobre os fundamentos científicos e tecnológicos, próprios **ao processo produtivo**, de forma autônoma e crítica, com o objetivo de ofertar uma educação de qualidade atendendo aos propósitos da reforma do ensino médio, BNCC, DCNEM, de 1998 (SEDUC, 2021).

A partir da leitura da introdução do documento em pauta, já se configura o alinhamento do documento estadual à BNCC ensino médio, assim como o DCRC ensino fundamental. A priori, o DCRC destaca a concepção curricular, como

movente, pois **passível de constantes transformações** ao longo do processo de ensino e de aprendizagem, para que seja significativo e transformador. Desse modo, busca fomentar a formação dinâmica do educando como **cidadão**, provendo às escolas e às/aos professoras/es possibilidades, sendo um **instrumento norteador** da prática pedagógica. (CEARÁ, p. 19, grifo nosso)

Apesar de posto como um documento orientador, destacamos o posicionamento ora adotado pelo DCRC, pois o texto apresenta que o currículo não é um documento acabado e ele se constrói e reconstrói diariamente nas escolas, concepção que dialoga com Lopes e Macedo (2011, p. 41) no sentido de que “Ele [o currículo] constrói a realidade, nos governa, constrange nosso comportamento, projeta nossa identidade, tudo isso produzindo sentidos”.

Na mesma passagem do DCRC, observamos o cuidado com a formação cidadã, e sentidos em torno de cidadão. Esse tema será discutido mais adiante nos itens 4.4 e 5.4.

Ainda na introdução do DCRC, é esclarecido que o documento se construiu de maneira democrática, pois no primeiro semestre de 2018 se propôs ampla discussão com um calendário de reuniões que tinham como objetivo analisar o documento e pensar nas ações necessárias para sua realização. No documento não fica claro onde, nem quando, essas reuniões ocorreram.

Na tentativa de compreender melhor procedimentos em torno da construção do documento cearense, buscamos no site da SEDUC/CE, Governo do Estado e Conselho Estadual de Educação do Ceará (CEE-CE) para maiores informações sobre esse processo, nos quais identificamos os seguintes movimentos:

Quadro 3 – Notícias relacionadas ao “novo” ensino médio no Ceará

DATA	NOTÍCIA	DISPONÍVEL EM
01/11/2019	SEDUCE/CE inicia consulta pública sobre DCRC, via professor on line	https://www.seduc.ce.gov.br/2019/11/01/para-professores-seduc-inicia-consulta-publica-sobre-documento-curricular-referencial-do-ceara/
14/09/2021	SEDUC/CE entrega DCRC ao Conselho Estadual de Educação	https://www.seduc.ce.gov.br/2021/09/14/seduc-entrega-documento-curricular-referencial-ao-conselho-estadual-de-educacao/
22/12/2022	Conselho Nacional de Educação homologa DCRC do Estado do Ceará.	https://www.cee.ce.gov.br/2021/12/22/cee-homologa-documento-curricular-referencial-do-novo-ensino-medio-para-implementacao-no-ceara/
12/01/2022	DCRC norteará instituições e redes que ofertam o ensino médio no Ceará	https://www.ceara.gov.br/2022/01/12/dcrc-norteara-instituicoes-e-redes-que-ofertam-o-ensino-medio-no-ceara/

Fonte: Sites oficiais do Governo do Estado, SEDUC/CE e CEE-CE (2022)

Durante essa pesquisa especificamente, encontramos dados de uma palestra³³, em vídeo, proferida pela representante da SEDUC/CE, a professora Iane Nobre, então Coordenadora de Gestão Pedagógica do ensino médio. A fala da professora respondeu questões de alunos e docentes que acompanharam a live sobre o processo de construção do DCRC. Esclareceu que foram montados grupos de estudo na secretaria de educação e com a participação das regionais para discussão da construção do documento cearense, mas que a chegada da Pandemia em março de 2020 comprometeu esse processo. Isso já explica por que o debate em torno desse documento não foi tão intenso nas redes sociais oficiais, como observamos pelas poucas notícias localizadas e apresentadas no quadro acima.

³³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=JRIJZZruYFA>. Acesso em: 18 maio 2022.

Destacamos que o meio utilizado para diálogo com os docentes foi via ferramenta online, sempre de maneira amostral, ou seja, por representações. Não encontramos registros de debates nas coordenadorias ou em escolas, mesmo que on-line, o que, no nosso entendimento, fragiliza o debate, uma vez que é importante a escuta ativa daqueles que são os atores que atuam no dia a dia das escolas e que podem/atuam de formas variadas, seja como aquele que simplesmente narra o texto político, ou seja como aquele que traduz fazendo seus ajustes e produzindo novos textos. Nesse sentido, compreendemos o papel da secretaria de educação operando no contexto da influência, fazendo a interpretação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) do texto político original para uma versão, segundo eles, mais próxima do contexto cearense, e opera nesse momento no contexto da produção.

Destacamos assim como Ball *et al.* (1992) que os textos políticos devem ser a soma de disputas nas arenas entre os diferentes atores e grupos que almejam ter controle e não haver essa disputa sugere a produção de uma política que não dialoga com aqueles que podem interpretá-la ou recriá-la. Seria este o contexto cearense? É uma questão que almejamos a resposta ao término dessa investigação.

Retomamos as discussões sobre o DCRC, destacando que o primeiro momento no processo de discussão do DCRC deu-se a partir de pesquisa bibliográfica e documental, fala que foi reforçada também na apresentação da professora Iane Nobre. As bases legais que subsidiaram esse processo foram: LDB (1996), PNE (2014-2024), Plano Estadual de Educação do Ceará 2016-2026 (PEE), DCNEM (2018), BNCC (2018) e a própria lei nº 13.415/2017 (CEARÁ, 2021).

Na parte I, nomeada O Ensino Médio no Brasil: Sujeitos, Modalidades e Princípios, são retomados os marcos legais do ensino médio, no âmbito nacional e estadual, além de uma apresentação dos possíveis sujeitos que constituem a educação estadual, quais as modalidades ofertadas, estrutura das escolas, entre outros aspectos a serem destacadas a seguir.

Em relação aos marcos legais, o documento dá destaque ao texto da Base em relação às dez competências elencadas no documento, assim como sua relação com as competências socioemocionais e ressalta que o ensino médio deve trazer essa concepção, sem prejuízo para as áreas de conhecimento que devem trabalhar de forma articulada. Essa organização nos remete ao entendimento de Lopes (2019), sobre como uma organização curricular pautada em competências e habilidades restringe a educação ao ensino voltado para o saber fazer, como se todos os jovens tivessem os mesmos projetos, as mesmas intenções.

Apesar disso, o documento explana que não entende a Base como currículo, mas como documento orientador que envolve uma diversidade de saberes e que a escola é quem constrói

seu próprio currículo. O DCRC define as quatro áreas de conhecimento e suas respectivas disciplinas, a saber: Linguagens e suas Tecnologias (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), matemática e suas Tecnologias (Matemática), Ciências da Natureza e suas Tecnologias (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia).

Apesar desse entendimento apresentado na construção do currículo, o documento opera com a obrigatoriedade do ensino de Língua Portuguesa e Matemáticas em todas as séries, assim como o ensino pautado em competências e habilidades.

Partindo desse pressuposto, o currículo escolar do Ensino Médio deve abranger, em seu núcleo comum, a **obrigatoriedade da Língua Portuguesa e da Matemática** durante toda essa etapa, assim como o conhecimento do mundo físico e natural e das realidades sociais e políticas, especialmente do Brasil. Também é obrigatório o **ensino de Arte**, especialmente das expressões regionais; da Educação Física, da **Filosofia e da Sociologia**. (CEARÁ, 2021, p. 29, grifo nosso)

Em relação às competências socioemocionais, o DCRC justifica que já há uma política estadual nesse sentido desde 2017.

A **Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais da rede estadual** de educação do Ceará consiste na intensificação e universalização das ações que envolvem o desenvolvimento dessas competências, com foco nas iniciativas pedagógicas da referida rede, tais como o **Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT)**, **Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS)**, Projeto de Vida (PV), Mundo do Trabalho (MT), Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade, Mediação de Conflitos e Cultura de Paz, Comunidade de Aprendizagem e Psicólogos Educacionais. (CEARÁ, 2021, p. 29, grifo nosso)

Percebemos que a política de ensino médio no Ceará, que já vinha se desenhando nas últimas décadas, tem muita aproximação com a proposta apresentada para o “novo” ensino médio. Assim, observamos que no contexto estadual cearense, não cabe falarmos de algo “novo”, como a política se anunciava, todavia de uma ressignificação de propostas já existentes, como o Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), que visa trabalhar o projeto de vida nas escolas; os tempos eletivos que serão organizados dentro dos Itinerários Formativos; e o Projeto Professor Diretor de Turma (PDT) que atende à demanda das competências socioemocionais.

As competências socioemocionais e o Projeto de Vida são desenvolvidos a partir desses projetos, nos contextos escolares. O PDT, presente na rede estadual desde 2008, propõe a desmassificação do ensino e define a formação do cidadão a partir dos quatro pilares da

educação de Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

De acordo com o DCRC, todos os professores diretores de turma participaram, entre outubro de 2020 e abril de 2021, de um programa de formação continuada intitulado Diálogos Socioemocionais promovido pela secretaria de Educação do Estado do Ceará por meio da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação (Coded/CED) em parceria com o Instituto Ayrton Senna.

O objetivo do curso foi/é o desenvolvimento de competências socioemocionais de forma intencional, com vistas a uma formação integral do educando (CEARÁ, 2021). Destacamos aqui mais uma tentativa de controle na formação docente, buscando dizer o que ensinar e indicando um caminho único a ser seguido pelo docente. Aqui, indagamos: quem ganha e o que ganha com esse processo formativo?

O Projeto de Vida (PV) e o NTPPS são componentes curriculares da parte diversificada presentes na rede estadual desde 2012. O PV é implementado na parte diversificada do currículo das Escolas de Educação Profissional (EEEP) a partir de um percurso didático elaborado e orientado pela SEDUC/CE e Instituto Aliança (CEARÁ, 2021). Assim como Lopes (2019) também questionamos se podemos prever o projeto de vida desses jovens? Por que não pensar/refletir sobre necessidades mais diligentes dos jovens?

O NTPPS, por sua vez, surgiu em 2012 como uma proposta de reorganização curricular, inspirada nos Protótipos Curriculares da Unesco para o Ensino Médio. Atualmente, é um componente obrigatório na EEMTI. Assim como o PV, seu percurso didático é construído e elaborado pela SEDUC e pelo Instituto Aliança. Nas 1ª e 2ª séries, o projeto traz o eixo da pesquisa científica; nas 3ª séries, o objetivo é discutir temas voltados ao mundo do trabalho (CEARÁ, 2021).

O eixo Mundo do trabalho é desenvolvido na parte diversificadas das EEEP e tem como objetivo desenvolver competências socioemocionais e habilidades profissionais gerais nos estudantes com conteúdo que abrange o contexto das relações de trabalho, abordam temas transversais a serem vivenciados por meio de uma metodologia dialógica e participativa (CEARÁ, 2021).

Apesar do DCRC (2021) propor uma ressignificação a partir de experiências já vivenciadas na rede estadual cearense, entendemos que o documento sugere a tentativa do controle do outro, pois segue elencando percursos metodológicos a serem seguidos pelos professores. Desse modo, tem objetivo de “formar” os estudantes a partir de conteúdos definidos sempre a priori, desconsiderando assim o incerto, o porvir e insistindo na fixação de

conteúdos, limitando, restringindo as possibilidades de criação e recriação nas escolas (COSTA; LOPES, 2018).

Compreendemos que, elementos como projeto de vida e mundo do trabalho estão, dessa forma, ligados ao protagonismo juvenil, caracterizando-se como mais uma aproximação à BNCC ensino médio. No decorrer do DCRC, identificamos o protagonismo relacionado a expressões como “desenvolvimento da autonomia”, “construção de um projeto de vida”, “autoria na vida pessoal”, “protagonismo político” e como parte das competências.

Inferimos que há a intenção da formação de um jovem responsável por si mesmo, autossuficiente e de sucesso. Longe da ideia de sermos contra a essa pretensa formação, nos questionamos, no entanto, como esse jovem ainda em formação, diante dos tantos contextos sociais desafiadores pode ser considerado o grande (e, talvez, único!!) responsável pelo seu sucesso ou fracasso? E esse sucesso e/ou fracasso é definido por quem?

Fator importante a destacar é o papel de institutos nesse processo, pois é ressaltada a parceria realizada com o Instituto Aliança para a efetivação dessa política. A presença desse instituto também confirma nossa investigação no tocante às influências da iniciativa privada no setor público, que Ball (2014) denomina de consultorias de gestão e empresas de educação que apresentam “ajuda/soluções” para os problemas vivenciados na educação pública.

A proposta de institutos como o Instituto Aliança opera com metodologias pautadas em discursos empresariais, no arcabouço de julgamentos, que colocam eficiência, medidas de qualidade, produtividade e empreendedorismo no currículo (BALL, 2014).

Ball (2014, p. 37) denomina que um dos eixos das tendências globais na política educacional é a “reforma dos sistemas de ensino público junto a linhas gerencialistas/empreendedoras”. O autor aponta que o neoliberalismo ratifica a função do estado, entretanto em novo contexto, migrando do “governo para governança”, de prestador para contratante”, com novas condutas no meio organizacional. São institutos, Organizações não governamentais (ONGs) que se aproximam do meio educacional oferecendo seus serviços como forma de sanarem os problemas da educação pública.

Podemos considerar que, no contexto educacional cearense, conforme proposto, o Instituto Aliança veio ‘ensinar’ uma metodologia de trabalho com jovens, cujo processo inclui formações e material didático estruturado, com passo a passo do que fazer. É a materialização do ensino privado dentro das instituições públicas.

Outrossim, ressaltamos mais uma vez a discussão realizada no capítulo 3 dessa investigação, que essa proposta de trabalho está presente nas escolas cearenses desde 2012 e atualmente foi ampliada de forma a atender as propostas do “novo” ensino médio.

Para a efetivação da política, a rede estadual de educação do Ceará contou com a parceria do **Instituto Aliança** na proposta de uma política integradora, sustentável, abrangente e de qualidade para o desenvolvimento das competências socioemocionais; também expandiu as ações curriculares de sucesso, presentes no PPDT e NTPPS, por exemplo, por meio de estratégias **de formação, integração, gestão e acompanhamento**. (CEARÁ, 2021, p. 30, grifo nosso)

Desta forma, percebemos que o “novo”, que não é tão novo, vai se ressignificando na construção do documento orientador do currículo no contexto estadual cearense, na tentativa de atender às prerrogativas elencadas a partir das competências descritas na BNCC ensino médio.

4.3 O que há “de novo” na proposta de adaptação do documento cearense à BNCC?

Observamos que na tentativa de atender às especificidades regionais, o DCRC utiliza a parte diversificada como caminho para a construção curricular.

Tendo em vista a necessidade de atender às características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da comunidade, **a parte diversificada do currículo deve complementar a Formação Geral Básica**, sendo de decisão de cada sistema de ensino e estabelecimento escolar sua organização. As prioridades definidas pela escola deverão considerar o projeto de vida das/os estudantes, bem como contar com a participação destas/es na construção do currículo, compreendendo os seus interesses e os da comunidade a que pertencem. (CEARÁ, 2021, p. 49, grifo nosso)

Além disso, o documento destaca que, para atender a pluralidade de possibilidades foi preciso ampliar a carga horária das disciplinas. Também reforça que os itinerários formativos se constroem por meio de diferentes possibilidades, sejam elas: as unidades curriculares, através de trilhas, eletivas, projeto de vida, clubes, oficinas, a depender do contexto, por um curso técnico profissionalizante (CEARÁ, 2021). Esse é um tópico que nos provocou preocupação, em alguns aspectos, pois se discorre sobre a ampliação de carga horária, redução de disciplina em prol de uma “nova” concepção curricular:

Com vistas a **superar, assim, multiplicidade de disciplinas** sem direcionamento ou aplicabilidade, conteúdos **descontextualizados**, ensino fundamentado numa perspectiva de organicidade curricular e práticas pedagógicas que não oportunizam equidade nos processos de aprendizagem. (CEARÁ, 2021, p. 87, grifo nosso)

Entretanto, o que observamos e discutiremos mais a frente é que a presente reforma não reduziu a quantidade de disciplinas, pelo contrário, gerou número até maior que a proposta anterior. Logo, há a preocupação de que essas disciplinas tornem-se disciplinas superficiais, ou

seja, disciplinas que trabalharão os temas de maneira geral, sem grandes aprofundamentos e/ou discussões. que não aprofundam o conhecimento, como destacam Costa e Silva (2019),

O documento do ensino médio, elaborado pelo Ministério da Educação e entregue ao Conselho Nacional de Educação para aprovação, apresenta as características do novo ensino médio com itinerários formativos, **disciplinas diluídas** em áreas do conhecimento, habilidades socioemocionais, entre outros, cuja formação deve **assegurar o desenvolvimento** de dez competências gerais. (COSTA; SILVA, 2019, p. 14, grifo nosso)

Corremos, então, o risco dessas disciplinas diluídas privilegiarem determinados conteúdos como meio de atenderem demandas de avaliações externas, ou seja, existe a possibilidade de oferecer mais de disciplinas específicas, como português e matemática.

Na p. 87, o DCRC apresenta mais uma vez a concepção curricular adotada

O redimensionamento do Ensino Médio no estado do Ceará, baseado na proposta da BNCC, orienta-se pela **concepção global e interdisciplinar** de currículo, da qual faz parte, sobretudo, a crença na pessoa humana a partir dos postulados que norteiam a organização do ensino em Áreas do conhecimento, no que se referem a potencializar os subsunções dos educandos, considerando **seus respectivos tempo e estágio de desenvolvimento da aprendizagem**, valorizando a construção coletiva, mas respeitando a autonomia das/os alunas/os em seu desenvolvimento geral. (CEARÁ, 2021, p. 87, grifo nosso)

Nesse momento, questionamos: como falamos em respeito ao tempo e ao estágio de desenvolvimento dos jovens se estamos levando propostas de projeto de vida para as salas de aula? O DCRC propõe o desenvolvimento geral, contudo constrói seu currículo a partir de competências e habilidades e, essa opção opera como limitador na construção curricular.

O documento segue apresentando nove princípios norteadores dessa construção curricular:

Quadro 4 – Princípios norteadores da DCRC ensino médio

PRINCÍPIOS	
1. Formação integral do estudante, expressa por valores, aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais;	Assim, a educação precisa desenvolver competências e habilidades que tornem a pessoa capaz de agir nas situações com as quais se depara. Como afirma a BNCC , o indivíduo deve “[...] saber comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável[...]” (BNCC, 2017, p. 14) (CEARÁ, 2021, p. 88)
2. Projeto de vida como estratégia de reflexão sobre trajetória escolar na construção das dimensões pessoal , cidadã e profissional do estudante;	Segundo a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que modifica a LDB, no artigo 3º, parágrafo 7º, será necessário que os currículos considerem “a formação integral do aluno, de maneira a adotar um trabalho voltado para a construção de seu Projeto de Vida (PV) e para sua formação nos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais”. Sendo assim, é

	imprescindível que as escolas, ao elaborarem seus currículos, estejam atentas a essa lei (CEARÁ, 2021, p. 88)
3. Pesquisa como prática pedagógica para inovação, criação e construção de novos conhecimentos;	O impacto das novas tecnologias na educação é bastante relevante para o alcance de uma educação de qualidade. As novas exigências que acompanham a inserção dessas tecnologias exigem um novo comportamento das/os professoras/es, que passam a mediar e facilitar a apropriação de saberes, estimulando a realização de pesquisas, a produção de conhecimentos e o trabalho em grupo. (CEARÁ, 2021, p. 89)
4. Respeito aos direitos humanos como direito universal;	a Resolução nº1, de 30 de maio de 2012 O respeito aos Direitos Humanos deve ser desenvolvido de forma transversal, ao longo da Educação Básica. Portanto, é importante garantir que eles estejam presentes no currículo no que se refere à preparação das pessoas para a construção de vivências cidadãs, sendo a escola um espaço para práticas sociais e culturais que corroboram e difundem esses direitos universais. (CEARÁ, 2021, p. 90)
5. Compreensão da diversidade e realidade dos sujeitos, das formas de produção e do trabalho e das culturas;	o Parecer CEB nº 1598, 15 de abril de 1998, “é necessário que as escolas tenham identidade como instituições de educação de jovens e que essa identidade seja diversificada em função das características do meio social e da clientela (CEARÁ, 2021, p. 91)
6. Sustentabilidade ambiental	“a educação tem a responsabilidade de se alinhar com os desafios e as aspirações do século XXI e promover competências e habilidades que permitam um crescimento econômico sustentável” (CEARÁ, 2021, p. 91)
7. Diversificação da oferta de forma a possibilitar as múltiplas trajetórias por parte dos estudantes e a articulação dos saberes com o contexto histórico, econômico, social, científico, ambiental, cultural local e do mundo do trabalho	Pretende-se com essas mudanças oferecer à/ao aluna/o, principalmente por meio dos Itinerários Formativos , aprendizagens mais significativas e efetivas no que diz respeito às demandas cotidianas; P.92 *17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) descritos na Agenda 2030 *o estado do Ceará tem sua Política Estadual de Educação Ambiental, Lei nº 14.892 de 31 de março de 2011
8. Indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos protagonistas do processo educativo	Articular-se prática social , conhecimento e protagonismo discente, distanciando-se de uma educação pautada em transmissão de conteúdos; P.93
9. Indissociabilidade entre teoria e prática no processo de ensino e aprendizagem	Artigo 35 da LDB e na BNCC. A resolução de problemas da realidade social P.93

Fonte: DCRC (CEARÁ, 2021, p. 87)

A partir do quadro acima, percebemos que o DCRC dialoga em diferentes pontos com a BNCC, principalmente no cuidado com o ensino por competências e habilidades, com foco na resolução de problemas, no protagonismo juvenil, na construção de um Projeto de vida e nos itinerários formativos.

A Parte II do documento é relativa à formação geral básica. Este segmento apresenta a organização por área de conhecimento e suas respectivas disciplinas, além de destacar o ensino médio como uma fase de continuidade do ensino fundamental

As competências desenvolvidas no Ensino Fundamental devem ser consolidadas e aprofundadas no Ensino Médio. Em consonância com a BNCC, o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) propõe superar a **fragmentação disciplinar**

do conhecimento de modo a promover uma educação em sintonia com as necessidades contemporâneas das juventudes, organizando uma escola que cultive a autonomia na/o estudante, privilegiando seu protagonismo e a construção do seu Projeto de Vida (PV), ampliando a participação de diferentes práticas sociais. (CEARÁ, 2021, p. 95, grifo nosso)

Mais uma aproximação evidenciada com o documento nacional é a tentativa em romper com a organização por disciplinas, e da mesma forma que a BNCC, opera contradição, pois apesar dessa proposta por área de conhecimento, o DCRC (2021) apresenta um currículo organizando as competências e as habilidades distribuídas por disciplina, como podemos observar na imagem a seguir. Destacamos que é definido o que cabe às disciplinas, tentando assim limitar, espaços de discussão e reflexão.

Figura 3 – Matriz de Linguagens e Códigos (Competência 1)

8.1.5 Matriz de Linguagens e suas Tecnologias

⁴⁹⁷ Competência 1

Compreender o funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais (artísticas, corporais e verbais) e mobilizar esses conhecimentos na recepção e produção de discursos nos diferentes campos de atuação social e nas diversas mídias, para ampliar as formas de participação social, o entendimento e as possibilidades de explicação e interpretação crítica da realidade e para continuar aprendendo.

HABILIDADE GERAL DE LINGUAGENS	(EM13LGG101) Compreender e analisar processos de produção e circulação de discursos, nas diferentes linguagens, para fazer escolhas fundamentadas em função de interesses pessoais e coletivos.		
COMPONENTE CURRICULAR	OBJETOS DE CONHECIMENTO		
ARTE	<ul style="list-style-type: none"> - Artes Visuais, Teatro, Dança, Música e Audiovisual; - Fundamentos conceituais das linguagens artísticas; - Correntes, gêneros e estilos artísticos. 		
EDUCAÇÃO FÍSICA	<ul style="list-style-type: none"> - Origem e modificações das práticas corporais em função do contexto histórico, cultural, social e político. 		
LÍNGUAS	EIXOS E PRÁTICAS DE LINGUAGEM		
	COMPREENSÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	PRODUÇÃO DE TEXTOS VERBAIS (ORAIS E ESCRITOS), NÃO VERBAIS E MULTISSEMIÓTICOS	ANÁLISE LINGÜÍSTICA/SEMIÓTICA
LÍNGUA INGLESA	<ul style="list-style-type: none"> - Biografias, histórias de vida, história de lugares, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - Produção de textos em Língua Inglesa sobre a história da escola, dos colegas e professores . 	<ul style="list-style-type: none"> - Sentido das palavras no texto e contexto; - Vocabulário do campo de atuação da vida pessoal (família, trabalho, etc).
LÍNGUA PORTUGUESA	<p>TODOS OS CAMPOS DE ATUAÇÃO SOCIAL</p> <p>(EM13LP02) Estabelecer relações entre as partes do texto, tanto na produção como na recepção, considerando a construção composicional e o estilo do gênero, usando/reconhecendo adequadamente elementos e recursos coesivos diversos que contribuam para a coerência, a continuidade do texto e sua progressão temática, e organizando informações, tendo em vista as condições de produção e as relações lógico-discursivas envolvidas (causa/feito ou consequência; tese/argumentos; problema/solução; definição/exemplos etc.).</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreensão e análise de textos, considerando seus aspectos - Produção de textos, empregando, adequadamente, os recursos coesivos que - Noções de texto e fatores de textualidade; - Coesão e coerência textual; 		

Fonte: DCRC (CEARÁ, 2021, p. 120)

A área de Linguagens e códigos é composta por quatro (04) componentes curriculares: Arte, inglês, Língua Portuguesa e Língua inglesa e no ensino médio se propõe a estabilizar e acrescentar competências e habilidades de aplicabilidade e de atenção sobre as linguagens (artísticas, corporais e linguísticas) que são desenvolvidas nesses componentes (CEARÁ, 2021).

A disciplina de língua portuguesa apresenta ainda dois subitens: **Os campos de atuação social e as práticas de linguagem e sobre o trabalho com a literatura**. O primeiro é formado por cinco campos: campo da vida pessoal; campo de atuação na vida pública; campo jornalístico-midiático; campo das práticas de estudo e pesquisa; e campo artístico literário (CEARÁ, 2021). Apontamos que cada um desses campos têm suas habilidades específicas que

se relacionam com as competências da área. Dessa forma, vai se confirmando ao longo do texto o ensino por competências e habilidades.

O segundo campo discute o trabalho de textos literários em sala de aula, também pensado a partir das competências e habilidades aqui como meio para “compreender, produzir e se deleitar com esses textos” (CEARÁ, 2021, p. 118).

A matemática vem organizada como uma área de conhecimento específica o que já configura mais um alinhamento à proposta da base. Além disso, esta área de conhecimento é apresentada com maior detalhamento, descrevendo como o DCRC compreende este componente, enumera os objetos de conhecimento. Tal cuidado, evidencia a preocupação com o ensino por competências e em acordo às matrizes das avaliações externas.

Segundo o DCRC,

A importância da Matemática, como área do conhecimento, está, portanto, relacionada aos avanços tecnológicos, sociais e culturais da história da humanidade. O real aprendizado da Matemática significa o desenvolvimento, nas/os alunas/os, de **competências e habilidades** relativas aos processos de investigação, de construção de modelos e de **resolução de problemas**. (CEARÁ, 2021, p. 159, grifo nosso)

A abordagem apresentada dialoga com o ensino baseado no saber fazer, que visa atingir metas estipuladas pelas avaliações externas. Nesse sentido, também não observamos novidades na proposta cearense, uma vez que o Ceará já possui uma história dedicada às avaliações externas e possui, inclusive, um sistema de avaliação próprio, o Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica³⁴ (SPAECE).

A atenção dada à disciplina de matemática se confirma no decorrer da leitura do texto e apresenta em algumas passagens justificativas pautada em exemplos de estudantes de países denominados potências econômicas, como Taiwan, Hong Kong, Coreia do Sul e Singapura, que atingiram resultados de excelência em avaliações internacionais, como o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA), relacionando esse “avanço” na matemática ao avanço tecnológico nesses países (CEARÁ, 2021).

Nesse sentido, o DCRC apresenta a organização da Matemática seguindo os objetos de conhecimentos propostos pela BNCC. Palavras como interpretar, classificar, resolver, propor, entre outras, deixam mais claro o objetivo de oportunizar ao aluno o ato de pensar matematicamente (CEARÁ, 2021).

³⁴ Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 17 maio 2022.

Na análise sobre os componentes curriculares, justificamos que destacamos o papel que o DCRC aponta à Língua Portuguesa e Matemática, pois há estreito diálogo com o que é proposto na BNCC, visando atingir assim bons resultados nas avaliações externas.

Citando Lopes (2019, p. 62-63), entendemos que o debate sobre a organização de componentes curriculares deve ser continuado, pois “Disciplinas escolares não são simples divisões epistemológicas de saberes derivados de disciplinas acadêmicas”, e que é preciso ir além de definir se a disciplina é “boa” ou “ruim”, mas entendendo que “São instituições educativas com as quais é negociada a significação da política curricular” (LOPES, 2019, p. 62-63).

Segundo Lopes e Macedo (2011), o currículo organizado por disciplinas estabelece orientações sobre a formação docente desde os bancos da universidade, desta forma, os docentes devem ser chamados à discussão, porque isso faz parte do fazer pedagógico deles, sua carreira e sustento.

O debate sobre a organização curricular pautada a partir de disciplinas, levou - nos à reflexão, dialogando com Lopes e Macedo (2011), de que a disciplina é uma construção social e política que visa atender necessidades socialmente aceitas na educação, como o ensino de Português e Matemática, e que isso evidencia relações de poder, colocando que existe um conhecimento comum que deve ser ensinado a todos.

A parte III do DCRC se dedica exclusivamente aos itinerários formativos (IF). O documento apresenta a Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, do MEC/CNE/CEB que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, trouxe no Capítulo II, art. 6º que “a distribuição da carga horária da formação geral básica e dos itinerários formativos deve ser definida pelas instituições e redes de ensino conforme normatização do respectivo sistema de ensino”, como justificativa para a organização dos Itinerários Formativos. Dessa forma, a FGB compreende 1800 horas e os Itinerários Formativos 1200 horas em carga horária mínima (CEARÁ, 2021).

A definição utilizada para itinerários formativos é a baseada na apresentação feita na BNCC a partir de elementos como unidades curriculares, flexibilização, processo formativo diversificado, arranjos curriculares a partir das áreas de conhecimento (BNCC, 2018).

O DCRC utiliza unidades curriculares³⁵ como possibilidades na construção desses itinerários. Algumas dessas possibilidades listadas também na BNCC já existem e funcionam em contextos escolares: disciplinas eletivas, clubes, laboratórios, grupos de pesquisa e projetos.

³⁵ Entende-se por unidades curriculares, elementos com carga horária pré-definida cujo objetivo é desenvolver competências específicas dos itinerários formativos (CEARÁ, 2021, p. 335).

Mais uma vez apontamos que a política de “nova”, na realidade, não apresenta muitos elementos, uma vez que temos a ressignificação de práticas já existentes desde o documento divulgado pela secretaria do estado.

Os eixos estruturantes propostos pelo DCRC acompanham a portaria do MEC nº 1432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece orientações sobre a elaboração dos itinerários Formativos: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural e empreendedorismo. E para cada um desses eixos é apresentado um conjunto de habilidades relacionadas às competências gerais da BNCC.

Compreendemos neste tópico que a proposta opera em contexto conflituoso, pois a proposta é de flexibilização, mas há muitas tentativas de limites/regras nesse processo. Como flexibilizar em uma estrutura pré-definida? Nesse sentido, dialogamos mais uma vez com Lopes (2019) ao entender que a pretensa flexibilização é mais uma tentativa de controlar o projeto de vida dos jovens definindo padrões/propósitos antecipadamente.

Entre outros elementos, o documento cearense, assim como a Base Nacional, propõe uma integração com a formação Geral Básica, sempre atento ao cuidado com as competências e habilidades que precisam ser desenvolvidas.

O conjunto das **competências e das habilidades** gerais e específicas é o **ponto de partida para a elaboração curricular dos itinerários formativos**, eles estão organizados em unidades curriculares próprias. As mesmas são compostas por aprofundamentos, projeto de vida, eletivas e atividades integradoras, formando trilhas ou percursos planejados para que atendam às especificidades do educando em aprofundar e ampliar conhecimentos. (CEARÁ, 2021, p. 350, grifo nosso)

Concluimos que, nessa perspectiva, o discurso cearense tem forte presença da formação pautada no saber fazer, mesmo quando propõe as possibilidades de flexibilização curricular, pois ao exemplificar sobre a construção de um itinerário formativo é preciso colocar informações, como o eixo escolhido e as habilidades a serem trabalhadas.

Na discussão sobre os itinerários formativos também observamos a absorção de metodologia oriunda do contexto internacional, como a *Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics* (STEAM). O STEAM é uma metodologia de aprendizagem baseada em projetos que visa desenvolver a autonomia e criatividade dos estudantes, além de favorecer a aprendizagem por meio da experimentação e da criação e de forma interdisciplinar (MAIA; CARVALHO; APPELT, 2021).

Estudos mostram que essa metodologia gera impacto nos ensinamentos de Matemática e de Ciências, componentes importantes em avaliações internacionais como o PISA (MAIA;

CARVALHO; APPELT, 2021). No DCRC, o STEAM aparece como uma proposta de itinerário formativo, o que sugere estreito alinhamento com as questões relacionadas às avaliações externas, uma vez que o Ceará tem a cultura de avaliações externas como meta anual nas escolas, como já foi mencionado anteriormente.

Sobre a possibilidade do itinerário de formação técnica e profissional, o DCRC apresenta como possibilidade,

integração entre as redes de educação profissional, tendo como parceiras as **instituições privadas**, a fim de viabilizar o ingresso do aluno no mundo do trabalho, seja através do estágio ou dos programas de aprendizagem. Os institutos federais também são um alvo para viabilizar esse itinerário, utilizando de suas expertises, seja acordando a cessão de seus laboratórios ou viabilizando os espaços para as atividades práticas e o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial, mais conhecido como Sistema S (SENAC, SESC, SENAI e SESI). (CEARÁ, 2021, p. 397, grifo nosso)

Esse itinerário nos provoca algumas inquietações uma vez que oficializa a chegada de instituições privadas às escolas públicas. Um outro questionamento foi em relação à certificação dos estudantes, pois o DCRC discorre que é preciso se criar formas de certificação nesse novo contexto, mas não especifica esse processo. Essa incerteza fragiliza ainda mais o processo formativo do estudante, podendo ocasionar uma formação precária.

4.4 Sobre (competências e) cidadania

Outro tema que desejamos dar devida relevância é a construção de sentidos de cidadania apresentada no documento. Esse tema é discutido entre Os Temas Contemporâneos Transversais no ensino médio que buscam “Contextualizar o que é ensinado em sala de aula juntamente com os temas contemporâneos tem o objetivo de aumentar o interesse das/os estudantes durante o processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadã/ão” (CEARÁ, 2021, p. 36).

Figura 4 – Temas contemporâneos transversais na BNCC



Fonte: Ministério da Educação, 2019, p. 13.

Fonte: DCRC (CEARÁ, 2021, p. 38)

Cidadania está vinculada a civismo, com subtemas direcionados à vida familiar, direitos humanos, processo de envelhecimento, entre outros. Mais uma vez, o DCRC destaca que o tema não é recente e que vem sendo discutido desde o ano 2000 com os PCN (BRASIL, 2000) dentro da macro área Trabalho e Consumo (CEARÁ, 2021).

No documento dos PCN para o ensino médio (BRASIL, 2000), ao fazermos uma busca simples (*Ctrl-f*), encontramos a categoria cidadania 56 vezes, geralmente associada ao ensino por competências, de maneira transversal nas disciplinas e, principalmente atrelada ao mundo do trabalho, como destacamos **“O trabalho e a cidadania são previstos como os principais contextos nos quais a capacidade de continuar aprendendo deve se aplicar, a fim de que o educando possa adaptar-se às condições em mudança na sociedade, especificamente no mundo das ocupações”** (BRASIL, 2000, p. 73, grifo nosso).

O DCRC ratifica o entendimento apresentado na base sobre cidadania, pois vincula a algumas competências básicas da BNCC (BRASIL, 2018), como as competências 6, 7, 9 e 10. Nesse sentido, questionamo-nos mais uma vez, em diálogo com Lopes (2019) como pensar/significar cidadania, limitando-a a competências. Seria mais uma tentativa de homogeneizar, de não operar com o incerto do futuro, uma vez que cada cidadão é distinto? Além disso, descarta-se uma discussão mais ampla sobre os sentidos de cidadania e trabalho.

O documento aponta que os temas relacionados à cidadania serão trabalhados de modo interdisciplinar, relacionando cidadania e civismo diretamente; e interdisciplinar, ao discutirem os subtemas, associando-os em mais de um componente da mesma área; e transdisciplinar, se

um ou mais temas foram debatidos além da individualidade das áreas do conhecimento (CEARÁ, 2021).

Ao realizarmos também uma busca simples (*Ctrl-f*) no DCRC, encontramos cento e vinte e duas (122) vezes a palavra cidadania. Entendemos que a quantidade de vezes pode estar relacionada à tentativa de se atribuir sentido ao termo, por isso teremos um olhar curioso nesse sentido.

Além disso, destacamos que a opção de trabalhar cidadania atrelado ao ensino por competências feita na base, também se confirma no DCRC que lista as mesmas competências que deverão ser mobilizadas ao longo do ensino médio.

Cidadania também surge vinculada ao desenvolvimento das competências socioemocionais ligada ao sentido de responsabilidade e associada ao mundo do trabalho e ao projeto de vida. O que já nos provoca reflexões sobre a formação desse cidadão consciente que vai planejar seu projeto de forma responsável. É mais uma vez a tentativa de padronizar, homogeneizar. Costa e Lopes (2018, p. 303) apontam 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) [...]”.

É como se a cidadania, as individualidades e as maneiras de compreender o mundo discutidas no DCRC estivessem vinculadas aos conhecimentos que os jovens devem adquirir; e, ainda como se fosse possível a partir de competências pré-estabelecidas, construir um modelo de cidadão a ser seguido, como único e universal. O outro, nos seus anseios e desejos, é desconsiderado (COSTA; LOPES, 2018).

De acordo com a leitura do DCRC, assim como da BNCC ensino médio observamos a discussão sobre a ideia de que tal formação garante uma educação de qualidade, no entanto, compreendemos que não cabe essa “certeza”, pois desconsidera, segundo Lopes (2015, p. 461) “as possibilidades de reinterpretação/tradução do currículo”.

Apontamos de maneira positiva a preocupação do documento ao falar de cidadania em relação à conquista de direitos e no reconhecimento de diferentes matrizes culturais, discussão esta que não aparece claramente na base.

o estado do Ceará defende **que a efetivação da cidadania** passa, também, pelo **reconhecimento das matrizes culturais e de conhecimento que constituem as diversidades do Brasil**, sendo a escola uma das primeiras instituições que tem a função de formar cidadãos/ãos na perspectiva do respeito, da valorização da diferença racial, étnica e de gênero. (CEARÁ, 2021, p. 56, grifo nosso)

Por outro lado, quando o documento em análise discute os sentidos/as finalidades do ensino médio no Ceará, é visível a atenção em formar cidadãos produtivos em acordo com as expectativas do mercado de trabalho. E esse sentido é construído em vários momentos ao longo do texto, atrelando-o às competências e habilidades que são considerados pretensos meios de garantia nessa formação.

Esse debate aparece justificado por demandas de órgãos internacionais, como identificamos a seguir:

Para OCDE, o percentual de alunas/os, em cada país, que atingem cada nível de proficiência indica quão bem os países conseguem fomentar a excelência em seus sistemas educativos. Atingir pelo menos o nível 2 é particularmente importante, uma vez que ele é considerado o nível básico de proficiência que se espera de todos os jovens, a fim de tirar proveito de novas oportunidades de aprendizagem e de **participar plenamente da vida social**, econômica e cívica da sociedade moderna em um mundo globalizado. (CEARÁ, 2021, p. 189, grifo nosso)

No DCRC, associa-se o sucesso nas avaliações externas a oportunidades na vida social, o que entendemos como algo difícil de prever. Essa vinculação aos resultados das avaliações externas, mais uma vez nos transporta ao discurso da performatividade que utiliza comparações, julgamentos e relaciona diretamente sucesso e reconhecimento (BALL, 2014).

Compreendemos, assim como Lopes (2019), que essa abordagem comete o mesmo equívoco do documento nacional apostando toda uma organização curricular nesse formato, com a proposta de formar jovens a resolver demandas, mesmo cada um deles possuindo demandas das mais diversas.

Inicialmente, deduzimos a partir dessa investigação que o documento cearense foi escrito atendendo a uma exigência do ProBNCC que implicava em repasses financeiros aos estados, dessa forma, destacamos a relação de poder que se pôs entre o governo federal e governo estadual. Dessa forma, damos destaque ao contexto de influência no qual as discussões cearenses operaram para a produção do currículo.

Para finalizar esse capítulo, inferimos, a partir da leitura e análise do DCRC que há várias aproximações com o texto da BNCC ensino médio, entre elas: a organização curricular pautada no ensino por competências e habilidades, buscando atender resultados/metasp em avaliações externas; o desenvolvimento de um aluno protagonista, autônomo; a tentativa de flexibilização curricular proposta através dos itinerários formativos; o sentido de cidadania pautado no saber fazer.

Há a presença de influências externas, já presentes na rede cearense mesmo antes da reforma, destacadas pelo envolvimento do Instituto Aliança na organização e formação do

material a ser utilizado no componente curricular NTPPS e PV. Outrossim, nos itinerários formativos, além da presença do ensino pautado em competências e habilidades, temos a influência da metodologia STEAM, de origem internacional, pautada no raciocínio lógico.

Além disso, observamos no contexto da produção (BALL, 1992 *apud* MAINARDES, 2006) o documento cearense buscou em metodologias e projetos já existentes, a adequação ao “novo” ensino médio e à BNCC, confirmando assim a compreensão de ressignificação das políticas. Partimos, então, a partir daqui, para os contextos escolares a serem investigados, buscando perceber como essa política foi interpretada e traduzida pelos sujeitos.

5 SUJEITOS E *LÓCUS* DA PESQUISA

Elegemos como *lócus* de pesquisa, as escolas estaduais de ensino médio, situadas no município de Cascavel/CE, que estão sob jurisdição da CREDE 09. Compreendemos a CREDE 09 e as escolas (então identificadas como EEM Y e EEMTI X) como contexto da prática. Segundo Ball (1992 *apud* MAINARDES, 2006, p. 53), “O contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação [...] produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”.

Entendemos, assim como Ball, Maguire e Braun (2016), que a política é um processo de interpretação(ões) e tradução(ões) feita(s) por aqueles que a vivenciam, que colocam em ação, por isso não concordamos com o termo “implementação”.

O contexto da prática aqui analisado é vivenciado pela CREDE 09 ³⁶e pelas escolas EEM Y e EEMTI X. Analisamos ancoradas nas dimensões contextuais apresentadas por Ball, Maguire e Braun (2016), que propõem analisar a localização dos espaços, assim como os recursos materiais disponíveis, além do envolvimento de professores no ambiente escolar proporcionam uma associação de questões objetivas a outras subjetivas. Essa relação se apresenta a partir do conhecimento dos sujeitos e do *lócus* da pesquisa que aqui apresentamos.

Para Ball, Maguire e Braun (2016), as dimensões contextuais da atuação política podem ser elencadas no rol não taxativo, uma vez que outros elementos podem aparecer, são eles: a) contextos situados são ao local onde está a escola, as histórias escolares, professores, alunos e comunidade; b) culturas profissionais, onde identificamos o *ethos* que são os valores dos profissionais que formam a escola, professores e gestores; c) contextos materiais referem-se às condições de trabalho da escola, como quantidade de funcionários, orçamento disponível, infraestrutura e tecnologia; e d) contextos externos que são políticas de âmbito nacional e regional que influenciam no funcionamento da escola.

Ainda segundo Ball, Maguire e Braun (2016) mediante essas dimensões contextuais as políticas são conformadas, ajustadas ou rechaçadas, pois esses fatores circundam e acompanham o próprio ciclo político. Iniciamos ilustrando a matrícula do ano de 2022 que é

³⁶ Fundada no ano de 1996, conforme o Decreto Nº 24.274 de 22 de novembro 1996, a CREDE 09 está localizada em Horizonte, na Região Metropolitana de Fortaleza e sob a coordenação da Secretaria da Educação Básica do Estado do Ceará (SEDUC)³⁶ abrange os seguintes Municípios: Horizonte, Pacajus, Chorozinho, Cascavel, Beberibe e Pindoretama. Atualmente, a regional é responsável por 24 instituições, sendo elas distribuídas entre 04 escolas profissionais, 06 escolas regulares de tempo integral, 12 escolas regulares, uma escola quilombola e um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA). Disponível em: <https://www.crede09.seduc.ce.gov.br/>. Acesso em: 05 dez. 2022.

acompanhada pela CREDE 09, que nos possibilita observar o quanto é diversa a rede estadual na CREDE 09, e como as propostas das escolas são diferentes.

Questionamos inicialmente, como uma única proposta política, poderia contemplar essa multiplicidade?

Tabela 1 – Matrícula da CREDE 09 em 2022

MODALIDADE DA OFERTA	QUANTIDADE DE ESCOLAS	MATRÍCULA 2022
EEM	12	8697
EEEP	04	2074
EEMTI	06	1691
CEJA	01	3358
ESCOLA QUILOMBOLA	01	76
TOTAL	24	15896

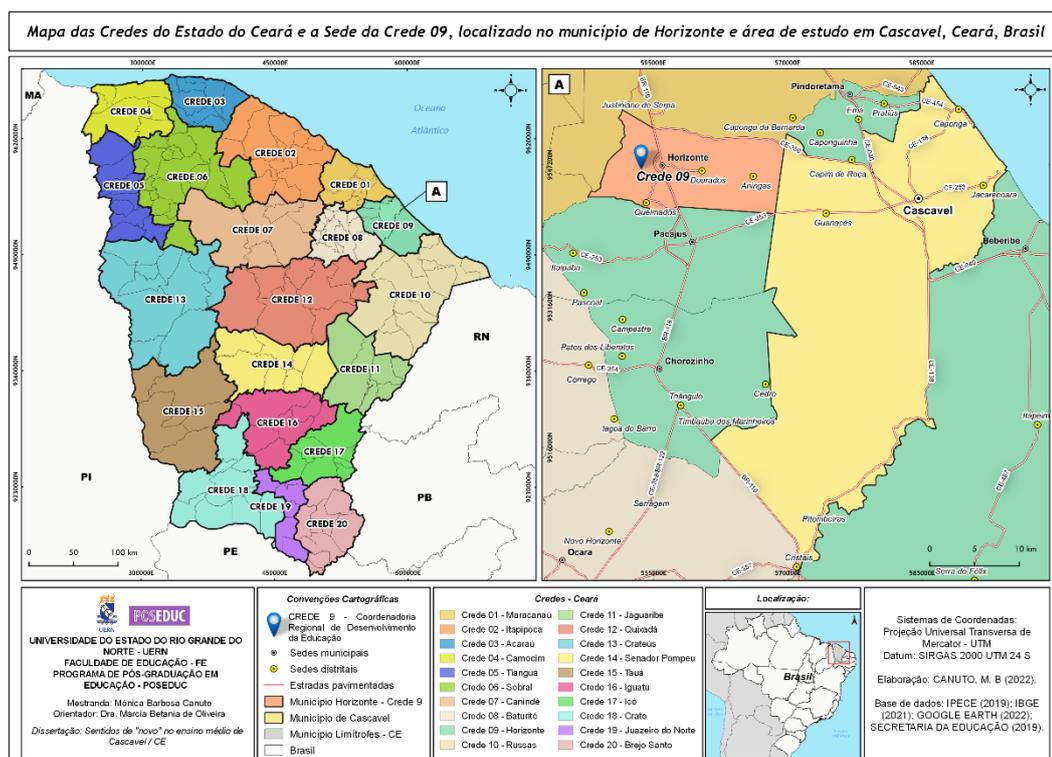
Fonte: CREDE 09 (2022)

A partir dos números acima apresentados, percebemos que a CREDE 09 tem um número razoável de estudantes e dispõe de diferentes ofertas escolares, sendo que a metade já está adaptada à rotina de tempo integral. As orientações dessa coordenadoria permeiam escolas estaduais situadas em diferentes municípios cearenses, assim como diferentes formatos de escola. Interessou-nos então, a partir dos diálogos realizados, perceber os limites dessa influência (se ela existe), e quais caminhos são construídos entre aqueles que orientam e aqueles que recebem seus encaminhamentos.

Entre os municípios da jurisdição da CREDE 09, o escolhido para nosso escopo é o município de Cascavel/CE, pois é a cidade onde realizo minhas atividades profissionais desde 2002. O município tem uma área territorial 838,115 m², com uma população estimada em 72.706 habitantes, densidade demográfica de 78,99 hab/km², e em 2021 teve 2900 alunos matriculados no ensino médio distribuídos entre sete (07) escolas destas, seis (06) da rede pública estadual e uma (01) da iniciativa privada.³⁷

³⁷ Dados disponíveis em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ce/cascavel/panorama>. Acesso em: 10 set. 2022.

Figura 5 – Mapa do estado do Ceará, destacando as CREDES. Ao lado, um recorte da



Fonte: Portal do IBGE 2021

De acordo com o site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o município concentra a população na zona litorânea. A sede municipal oferece abastecimento de água, fornecimento de energia elétrica, serviço telefônico, agência de correios e telégrafos, serviço bancário, hospital, pousadas e escolas de ensino infantil, fundamental e médio. A economia local é baseada na agricultura: produção de caju, coco-da-baía, cana-de-açúcar, mandioca, milho e feijão; e na pecuária: bovino, suíno e avícola. Além disso, ainda segundo o site, em 2020, o salário médio mensal era de 1.5 salários-mínimos e a proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 13.6%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 113 de 184.

Dados como esses produzem algumas reflexões tomando por base os contextos situados apresentados por Ball, Maguire e Braun (2016) que envolvem questões como a localidade, as histórias escolares e matrículas. Investigamos duas escolas que se localizam em um município que ainda tem forte demanda por emprego e tem uma média salarial de apenas 1,5 salário-mínimo. Quais expectativas têm os jovens que chegam à escola no ensino médio, quando muitos já convivem com os desafios do sustento? Como essas comunidades compreendem o papel dessas escolas?

No município de Cascavel/CE, há 6 escolas estaduais: 02 escolas regulares, 03 escolas regulares de tempo integral e 01 escola profissional. Entre elas, elegemos 01 (uma) escola regular, situada na zona urbana e 01 (uma) escola regular em tempo integral, situada na zona rural. Com essa escolha, buscamos ampliar o olhar sobre o objeto de pesquisa, analisando questões como localização, matrícula, infraestrutura, entre outros que podem interferir/agir na ressignificação das políticas em diferentes contextos. Destacamos que nossa pesquisa não visa comparar as instituições, mas analisar produções políticas do “novo” ensino médio nesses espaços.

Dessa forma, na tentativa de compreendermos sentidos de “novo” produzidos em escolas estaduais de ensino médio situadas no município de Cascavel/CE, é necessário conhecer essas escolas, onde estão inseridas e quais os contextos socioeconômicos. Nesse percurso, é fundamental conhecer quem são esses sujeitos, suas formações e os papéis que desempenham no universo escolar. Para isso, utilizamos as funções desempenhadas pelos sujeitos, assim como identificamo-los por letras, como garantia do anonimato em respeito aos princípios éticos da pesquisa. As escolas também são identificadas por letras, o que pretende da mesma maneira resguardar os espaços escolares

As instituições foram nominadas de “EEMTI X” (que corresponde a uma escola de regular de tempo integral) e “EEM Y” (que corresponde a uma escola regular de tempo parcial); o gestor da escola X será identificado como NGX que significa núcleo gestor X, enquanto o da escola Y como NG Y. Já os professores da escola X e Y, serão identificados como PX1 e PY2. O PX1 docente da EEMTI X e o PY2 docente da EEMY. O representante da CREDE 09 será representado por CR. Totalizamos, assim, com cinco sujeitos entrevistados.

Apresentamos, a seguir, a caracterização das escolas, função dos participantes, denominação atribuída a eles no estudo, as áreas de conhecimento em que atuam, disciplina de formação e grau de escolaridade dos pesquisados.

Quadro 5 – Caracterização dos sujeitos

CREDE 09/ ESCOLA	FUNÇÃO	ÁREA DE CONHECIMENTO	ESCOLARIDADE
CR	Coordenador Crede 09	Ciências Humanas	Mestre
NG X	Coordenador EEMTI X	Ciências da Natureza	Mestre
NG Y	Coordenador EEM Y	Ciências Humanas	Mestre
PX1	Professora EEMTI X	Ciências da Natureza	Graduada
PY2	Professor EEM Y	Linguagens e Códigos	Doutorando

Fonte: Elaborado pela autora com base em dados coletados nas entrevistas (2022)

A EEM Y³⁸ é uma escola regular situada na sede do município de Cascavel/CE. Ela foi criada no Governo de Cel. Virgílio Távora, pelo Decreto do Governo Estadual N°. 13.589/79, publicado no D.O.E. de 20 de dezembro de 1979. Suas atividades iniciaram-se em 25 de fevereiro de 1980 e foi inaugurada oficialmente em março de 1980.

Com infraestrutura antiga, carecendo de ajustes e reformas, a EEM Y se constitui por 14 (quatorze) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, 01(um) laboratório de Ciências, 01 (um) banheiro masculino para estudantes e 01 (um) banheiro feminino para estudantes, 01 (uma) quadra esportiva, 01 (uma) biblioteca, 01 (uma) sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE). Tem um corpo docente formado por 56 (cinquenta e seis) professores.

A escola está inserida em um bairro periférico do município de Cascavel/CE e fica a 5km do centro da cidade. Atualmente, oferece ensino médio nos turnos manhã, tarde e noite, atendendo um público bem diverso, pois é a única escola de ensino médio regular no município; todas as outras já funcionam em tempo integral. Nesse sentido, percebemos que a maioria do público atendido pela escola é formado por jovens que ou já estão inseridos no mercado de trabalho ou pretendem ingressar. Além disso, o bairro onde a escola está localizada apresenta histórico de violência e criminalidade. Devido a esse contexto social do entorno, a escola sofre reflexos, pois a própria comunidade acaba marginalizando também a instituição que recebe a todos.

A primeira pergunta foi sobre a formação acadêmica, experiência profissional e período que o profissional está na rede estadual de ensino cearense e a chegada a atual escola. Durante essa apresentação, o gestor da Escola Y (NGY) apontou reflexão singular sobre a instituição.

³⁸ Dados disponíveis em: http://eempad.blogspot.com/p/blog-page_24.html. Acesso em: 18 jan. 2022.

De acordo com NGY,

A EEM Y é assim: ela é **bastante particular** no sentido da gente estar integrado os três turnos. Os 15 primeiros minutos das escolas é muito cansativo, por conta dessa chegada ... Isso também é aquilo que eu disse **de parte da coisa que está fora da escola, vem para dentro da escola**. [...] Porque a escola é. ... acho que um recalque da comunidade que frequenta e diz que a escola é ruim, que a escola não é boa, que a escola é perigosa. Então, é feito todo um trabalho e quem sai da escola, sai com um discurso diferente, é isso aí, poxa, eu acho que a escola é muito boa, sim. (NGY, 2022, grifo nosso)

Essa informação nos fez refletir sobre o papel da escola na vida desses jovens. São muitas histórias escolares (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) juntas no mesmo espaço e que passam pela adolescência com questões socioeconômicas delicadas que também chegam ao espaço escolar. Essa característica traz um olhar específico na análise da EEM Y.

A EEMTI X³⁹ é uma escola regular em tempo integral da jurisdição da CREDE 09 e está situada em um distrito da zona rural que fica a 12 km da sede de Cascavel/CE. Criada pelo decreto N° 24.049, publicado no Diário Oficial do dia 28/03/1996 e reconhecida pelo Conselho de Educação do estado do Ceará sob o parecer de N° 0041/98. Atualmente, a escola oferece à sua comunidade o Ensino Médio Integral, EJA I normal, EJA II com Qualificação Profissional distribuído nos três turnos Manhã, Tarde e Noite.

Com boas condições de infraestrutura, visto que passou por reformas recentes devido à adaptação da escola para o tempo integral, a EEMTI X se constitui por 09 (nove) salas de aula, 01 (um) laboratório de informática, 01 (um) laboratório de ciências, 01 (um) banheiro masculino com três divisórias para alunos, 01 (um) banheiro feminino com três divisórias para alunas, 01 (uma) quadra esportiva, 01 (uma) biblioteca. Tem um corpo docente formado por 28 (vinte e oito) professores.

É a única escola de ensino médio situada na zona rural de Cascavel/CE, recebendo de maneira geral, público da zona rural, visto que as outras ofertas estão a mais de 15km de distância do centro do distrito. Nesse contexto, destacamos dois desafios enfrentados pela EEMTI X que, segundo Ball, Maguire e Braun (2016), se justificam por sua localização geográfica : um é o da permanência escolar, pois em geral os alunos dependem de transporte; outro, diz respeito à não oferta do tempo parcial e os alunos da região não terem opção de escolha em tempo parcial ou integral, mesmo que não haja identificação com a proposta da escola.

³⁹ Dados disponíveis em: <http://eefmcustodiodasilvamos.blogspot.com/>. Acesso em: 18 jan. 2022.

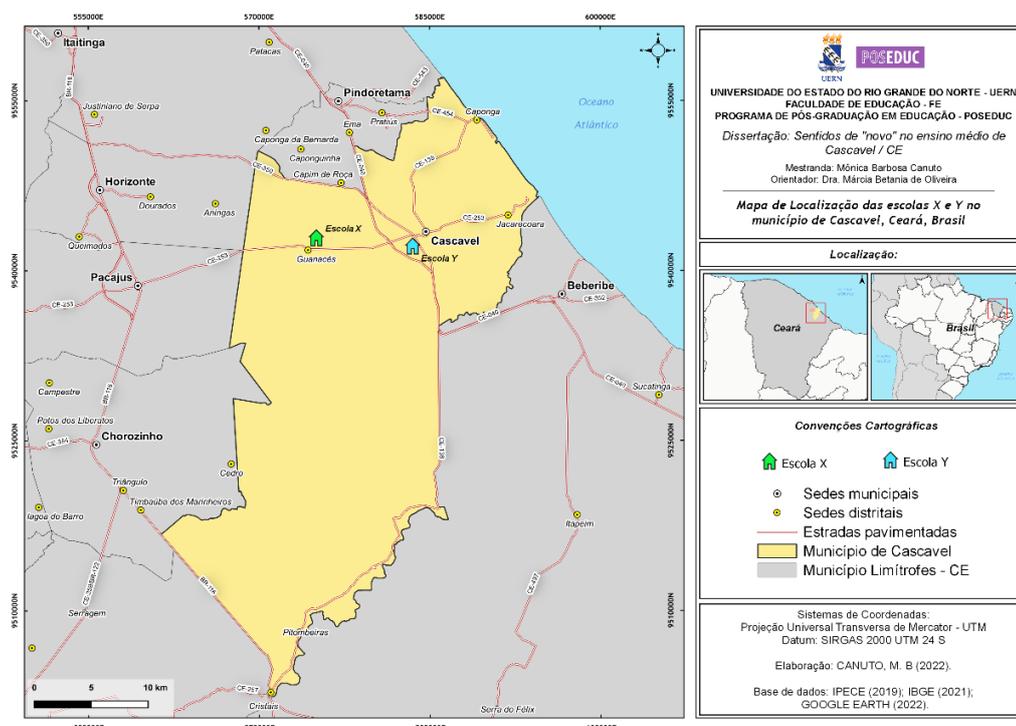
Mas, apontamos também, que há fator positivo para a instituição, pois como ela é a uma escola de ensino médio no distrito, há uma relação de identidade com a comunidade que produz respeito e parceria, fator este ainda está em construção na EEMY.

Ao fazer as considerações iniciais sobre a EEMTI X, o NG X

A EEMTI X oferece ensino médio na modalidade tempo integral nos turnos manhã e tarde e EJA Qualificação Profissional no turno noturno.[...] As questões socioeconômicas da região onde está instalada a escola, bem como os problemas devido às disputas do tráfico por facções criminosas, gravidez na adolescência interferem diretamente na vida escolar dos estudantes. [...] Por estar localizada numa região **praticamente sem opção em todos os aspectos, a escola é o principal ponto de encontro das juventudes e o motor propulsor das diversas interações sociais.** (NGX , 2022, grifo nosso)

Destacamos , então, que a EEMTI X assim como a EEM Y também enfrenta desafios causados por questões socioeconômicas da comunidade. No entanto, entendemos que a relação escola e comunidade neste caso, já se apresenta de maneira mais consolidada do que da EEMY que ainda precisa desenvolver uma maior relação de identidade entre a escola e a comunidade.

Figura 6 – Localização geográfica das duas escolas investigadas no mapa de



Fonte: Portal do IBGE, 2021

Situadas as duas instituições, cabe destacar que “Os membros das comunidades escolares, incluindo professores, constroem histórias sobre suas escolas que são baseadas em suas próprias experiências, mas também em algumas generalizações mais amplas” (BALL;

MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 39). Logo, reconhecer os locais de vida daqueles que constituem a escola, colabora na compreensão do que eles esperam (ou não) do espaço escolar.

É válido ressaltar que “O contexto inicia e ativa processos de políticas e **escolhas que são continuamente, construídos e desenvolvidos**, tanto de dentro como de fora, em relação aos imperativos e às expectativas de políticas.”(BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.42). Esse entendimento nos orienta nas análises que seguem das falas dos sujeitos, observando as escolhas feitas pelos sujeitos e como essas estão repercutindo na produção política local.

O diálogo com os sujeitos foi proposto a partir de uma reflexão geral da proposta dessa investigação que é sentidos de ‘novo’ no ensino médio em Cascavel/CE. Nesse mote, foi proposto que cada um se apresentasse, caracterizando sua trajetória profissional até o presente momento.

A partir das informações coletadas, observamos que os participantes desta investigação trabalham há bastante tempo na rede estadual do Ceará, com a exceção do PY2 que só chegou na rede há 1(um) ano e meio. Apesar do curto tempo, ele demonstrou grande envolvimento nas questões discutidas sobre o novo ensino médio no meio escolar. O CR atua na rede desde 1998, o NG X desde 1998, o NG Y desde 2010, assim como a PX1 também. Dessa forma, concluímos que todos eles já atuavam como docentes desde o período das discussões sobre a reforma do ensino médio até esse momento em que vivemos das possíveis ressignificações. A partir dessas apresentações, iniciamos as análises fundamentadas nas falas dos sujeitos.

5.1 O que dizem os sujeitos sobre o “novo” ensino médio

O objetivo geral deste escopo é investigar a produção de política em torno do considerado “novo” Ensino Médio no município de Cascavel/CE. A análise foi construída a partir das categorias definidas a priori que foram pensadas buscando atingir os objetivos específicos desta investigação.

Para investigar sentidos de formação docente e da produção curricular em prol do “novo” Ensino médio em escolas estaduais do município de Cascavel/CE dialogamos com os sujeitos sobre reorganização curricular, currículo por competências, itinerários formativos, formação docente, protagonismo juvenil e educação para cidadania; para compreender redes de articulação política em torno de políticas educacionais do/para o ensino médio, buscamos observar influências externas no processo de ressignificação do “novo” ensino médio cearense; e para analisar como os atores sociais das escolas investigadas ressignificam a BNCC ensino

médio nos contextos locais, refletimos, ainda, sobre o que os sujeitos entendem de “novo” na política em processo de construção nas escolas.

O início da conversa foi a partir dos debates em torno da construção da BNCC ensino médio e de como os sujeitos tiveram acesso às discussões. O diálogo partiu das seguintes perguntas: “Você teve a oportunidade de conhecer ou debater a BNCC (em qualquer das últimas versões) para o ensino médio, formalmente em sua escola ou em algum outro espaço (sindicatos ou universidades)?” e “Houve, por parte da secretaria de educação do estado, alguma reunião, ou texto ou conversa formal sobre a BNCC ensino médio? Como foi ela? Foram distribuídos textos? Foram chamados especialistas para fazer alguma explanação, seguida de discussão? E sobre a construção do DCRC estadual. Você teve a possibilidade de participar, direta ou indiretamente, desse processo? Comente sobre isso.”

Percebemos em suas falas, certo distanciamento dos debates sobre construção da base na esfera nacional e o dia a dia dos docentes nas escolas, como destacamos nas falas a seguir:

Não tive a oportunidade de participar. Eu lembro que uma vez teve alguma lá no Padre Arimateia (PAD), mas eu não cheguei a participar. Que eu lembre, teve esse momento lá...” e “nada anterior, **sempre posterior** né, (pausa ...) era como se fosse o PAD fosse **um ponto que ia receber os professores para conversar sobre o assunto, mas eu não cheguei a ir.** (PX1, 2022, grifo nosso)

A minha experiência é de agosto de vinte e um, né? Quando eu entro como professor efetivo da rede estadual, pouco eu vejo também nas escolas uma discussão assim. De algo que já foi aprovado. Sim. Né? Que já está batendo na porta para efetivação. Então eu sempre vivenciei essas análises da BNCC é tudo que ela envolvia, **dentro da academia.** (PY2, 2022, grifo nosso)

Na verdade, assim, **não houve é uma iniciativa**, vamos dizer assim, direto do por parte da secretaria não, quanto a isso. Eu lembro que nós participamos de um curso, mas era um curso que não ficou muito claro que era a formação da BNCC, né? Que a gente participou e não teve assim **uma ação direta, meio que o Estado foi na paralela.** Certo, né? (NG X, 2022, grifo nosso)

A única fala que aponta distanciamento dos debates sobre a base foi do NGY, como ele não fazia parte da escola à época, preferiu não manifestar depoimento sobre essa questão. Destacamos ainda, a lacuna que se apresentou nas falas em momentos de discussões tão importantes para a educação, como foi a construção da Base e da reforma do ensino médio.

O PY2 destaca que toda a discussão à qual teve acesso sempre foi possível por seu envolvimento no mestrado e posteriormente no doutorado. Na mesma perspectiva, o NG X também indica sua fala ao afirmar que “não houve uma iniciativa” e que o “[...] meio que o estado foi na paralela”, e como se as discussões tivessem ficado alheias ao contexto escolar, quando na realidade o caminho deveria partir dos atores que vivenciam as escolas no cotidiano.

PX1 pontua esse mesmo entendimento, ao falar que “Não tive a oportunidade de participar” e depois recorda de um encontro em uma outra escola, afirmando: “mas eu não cheguei a ir”. Destacamos ainda na fala da PX1, o fato de as discussões sobre a base surgirem sempre de maneira posterior, o que fortalece ainda o entendimento do distanciamento do contexto da prática. Nesse sentido, entendemos que os docentes estão mergulhados em meio a tantos acontecimentos no dia a dia, com tanta a coisa a ser feita que, às vezes, nem se dão conta do papel político que sua função pode proporcionar.

As respostas para essa primeira pergunta nos trouxeram algumas reflexões, pois como pensar políticas educacionais sem um verdadeiro envolvimento daqueles que a constituem no cotidiano escolar? Questionamos, a partir de Ball, Maguire e Braun (2016) ao discutir as culturais profissionais, se esse distanciamento das discussões políticas e o espaço escolar surgem devido ao meio como as informações chegam à escola é que não são tangíveis ou se chegam de maneira truncadas? O fato é que observamos esse sentimento nos contextos investigados.

Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68) “Interpretações são definidas dentro da posição das escolas em relação à política”, ou seja, não cabe pensar um “novo” ensino médio longe das questões contextuais escolares, sem o envolvimento da comunidade que constitui aquela escola. Se não há ou há um parco entendimento da política proposta, como se dão as discussões sobre políticas nos espaços escolares?

E nesse momento, não interrogamos pela necessidade de se fazer acontecer esta ou outra política, mas por ser intrínseco ao próprio fazer docente, ser crítico e pensar sobre o meio que o circunda, produzindo sentidos sobre ele. Além disso, indagamos o que acontece para que haja tal distanciamento. Será já efeitos do trabalho performativo que tantos docentes são submetidos e que a muitos têm adoecido?

Quando indagamos o CR sobre as discussões em torno da construção da BNCC e do próprio DCRC, ele justifica que

À medida em que os documentos iam sendo construídos, iam sendo validado, nós colocamos a discussão via rede (on line). **E isso comprometeu, obviamente, a maior participação da rede de fato.** O intuito original era que esse pudesse ter sido mais amplo. Mas a consulta foi bem. Eu não sei te dizer números assim de contribuições, mas mesmo sendo uma contribuição online, a gente teve uma participação representativa de professor. (CR, 2022, grifo nosso)

Observamos que houve uma tentativa de diálogo , mesmo que ínfima , entre secretaria de educação e professores para a discussão do DCRC. Inferimos que, possivelmente, o meio

utilizado talvez não tenha permitido maior envolvimento, já que eram consultas online, e em meio ao cotidiano escolar, isso possa ter se perdido um pouco. PY2 traz uma reflexão nesse sentido de pensar política na escola:

Eu entendo que esse processo educacional tem que ser inverso. Eu acho que é preciso criar comissões nas escolas para conversar, e ir avançando a nível de município, depois nível de Crede, depois nível de SEDUC, porque aí, lógico, a gente não vai deixar de dizer o contexto que a gente está vivendo. (PY2, 2022)

A reflexão de PY2 aponta para a construção de políticas que não venham de cima para baixo, mas que levem em consideração o(s) contexto(s) vivenciado(s) pelas mais diversas realidades espalhadas pelo país.

Quando dialogamos com os sujeitos da pesquisa sobre os avanços no momento pós aprovação da BNCC e sobre sua “implementação”, questionamos: “A partir da homologação da última versão BNCC, os sistemas de ensino estabeleceram um cronograma de implantação. Após dois anos de trabalho remoto, por conta da COVID – 19, quais ações foram realizadas na escola com vistas a esse processo de reorganização curricular? Houve formação para os gestores? Como se deu esse processo? Qual material didático foi trabalhado? Como está acontecendo esse processo de reorganização curricular na escola? Quais ações foram pensadas?”

Neste tópico, as falas não se modificam muito e acabam externando a força da escola no processo de produção política.

É um ano antes dessa implantação agora do novo ensino médio, nós tivemos dois momentos fora **os momentos de planejamento de área**. Geral foram dois momentos em que foram repassadas as ideias iniciais: no primeiro foi um pouco perdido, ninguém estava entendendo muito bem, nem a própria gestão ainda estava a par totalmente. E aí, **eu fui estudando** fazendo o curso; não concluí, mas a parte que eu peguei já deu para entender a parte dos eixos estruturantes E aí deu para ter uma visão melhor, depois, houve um segundo momento que já foi mais esmiuçado e o que ficou como dúvidas foram as trilhas. (PX1, 2022, grifo nosso)

PX1 indica os eixos estruturantes como elementos da proposta curricular. O art. 12, parágrafo 2º das DCNEM indica que os itinerários formativos devem ser organizados seguindo um ou mais eixo(s) estruturante(s) que são: investigação científica, processos criativos, mediação e intervenção e empreendedorismo.(BRASIL, 2018) Cada um desses eixos propõe um rol de competências e habilidades que foram sistematizadas na portaria nº 1432, de 28 de dezembro de 2018 que estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos.

PY2, por sua vez, afirma que

Então, não é que não teve momento de orientação, **mas foi tardio**. Certo? E aí vem o contexto de pandemia, da ação da implementação e tudo mais. Então, em agosto de 2021 você tinha temas! Vai ter implementação do ensino médio, mas **não tem um grupo, um foco, nem na escola**. E você tem que fazer, de uma forma muito que eu avalio **muito precária**, cursos por adesão ou assistir a uma palestra online... Então ela não é sistematizada. Porque depende da vontade própria do sujeito. Ou então uma indicação. Ah vai lá e assiste lá. Está ali o link. Vai lá e assiste. Então isso pra mim é quando ela **é feita de forma tardia**, já nos quarenta e cinco do segundo tempo, né? E isso, com as escolas já em processo de lotar professor, de fazer a lotação dois mil e vinte e dois sem saber como é que funcionaria realmente. (PY2, 2022, grifo nosso)

As falas dos docentes externam que há uma demora, uma lentidão na chegada das informações mais práticas sobre as políticas ao ambiente escolar e que da mesma forma, sua compreensão e seu desdobramento no dia a dia escolar se dão de maneira vagarosa. PY2 aponta ainda que existe uma dificuldade de promover uma discussão organizada na escola, não há um objetivo comum. Logo, isso precariza também o entendimento das políticas. Será que os próprios sujeitos não conseguem se perceber como atores no processo político? (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Na avaliação de PY2, não há um momento de estudo organizado nas escolas, no qual os atores escolares possam discutir e refletir sobre o tema. Além disso, a secretaria de educação do estado do Ceará ofertou um curso sobre o “novo” ensino médio, mas também é posto como algo “precário” que cada um por si vai lá e faz. A professora PX1 afirma que foram apenas dois momentos com o corpo docente da escola e que nem a própria gestão escolar compreendia bem as mudanças e que ela foi estudar para tentar compreender.

Essas falas refletem que as escolas não tinham muito conhecimento sobre as possíveis mudanças a serem enfrentadas, ou seja, não estavam preparadas para pensar o novo currículo a ser ofertado.

É nesse momento que começamos a observar a atuação de alguns sujeitos no processo de discussão de construção do currículo nos espaços escolares e nos remetemos ao que Ball, Maguire e Braun (2016) discutem sobre a atuação de líderes e gestores escolares que agem tentando mostrar ao grupo uma “conduta desejável”, adequada ao que a política propõe. A fala de PY2 aponta que

com a minha chegada, **aí eu mesmo assim cutucando algumas pessoas**, a gente entrou em contato com algumas escolas do município de Cascavel, com a escola de Guanacés, a gente marcou uma visita lá pra conhecer como funcionavam as disciplinas eletivas que já estavam no cardápio da escola para iniciarmos um processo de planejamento ainda muito precário. **Um grupo se formou por vontade** sim, das pessoas, e eu particularmente me disponibilizei pra isso; outros professores, membros do núcleo se disponibilizaram pra isso, pra fazer um estudo sistemático, né? **Procurar**

soluções da reforma, digamos com nossas pessoas apropriadas, sem muito esperar uma pessoa adequada. E ... tinha uma formação pela Crede, pela Seduc, mas, eu não avalio que ela foi sistemática na escola e nem sistematizada **ao ponto da comunidade escolar compreender** o processo que estava prestes a **acontecer na escola que era uma nova reforma e implementação do ensino médio**. (PY2, 2022, grifo nosso)

É interessante destacar na fala do docente o cuidado em gerar um grupo próprio da escola para pensar as questões da escola, a partir de suas condições. Quando chama atenção “Um grupo se formou por vontade” e “procurar soluções da reforma”, essas falas remetem “[...] que **diferentes atores de políticas**, com o diferencial de **poder/de conhecimentos/ de alianças e de compromissos realmente** ‘fazem’ em escolas com diferentes vertentes de pedaços de políticas educacionais, em circunstâncias muitas vezes que não são de sua própria escolha” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 33, grifo nosso).

PY2 indica que apesar das dificuldades de se reunir para o estudo coletivo e assim entender mais sobre o que trata o “novo” ensino médio, aos poucos foi se construindo na escola um grupo que se identificou com o objetivo de conhecer esse processo e pensar o melhor caminho para a EEMY. Nesse percurso, entendemos que os sujeitos vão atuando na produção política, fazendo suas leituras, releituras e produzindo novos sentidos.

Opera aqui o que Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69) nomeiam de **interpretação e tradução**, pois temos que a interpretação “É um compromisso com as linguagens da política”, a leitura daqueles que a produzem, sejam fazendo ajustes, negando-a ou aceitando-a; já a “tradução está mais próxima às linguagens práticas”, de fazer o texto entrar em ação.

Seguindo essa perspectiva, também reconhecemos na narração de PX1, o agir daqueles que constituem a escola:

Na jornada nós recebemos o material que serve até hoje durante **os planejamentos de área** que é o material que foi extraído do curso ensino médio e a gente **vai estudando os textos a cada 15 dias nas áreas**. E esse material não foi possível ser estudado durante a jornada, mas nós recebemos e já nos primeiros planejamentos eles começaram a ser estudados. Cada professor apresentava nas 3 áreas de conhecimento. **Os textos foram divididos entre os professores da área** e a cada 15 dias, um ficava responsável por apresentar tirando as dúvidas coletivamente. Essa ação foi organizada pela coordenação da escola, sem o envolvimento da Crede ou Seduc. (PX1, 2022, grifo nosso)

Assim, entendemos que duas questões se apresentaram de início: a) o distanciamento dos debates políticos nacionalmente até a aprovação da BNCC (em 2018) e posteriormente sobre a organização DCRC (entre 2020 e 2021) e o contexto da prática; e b) apesar desse distanciamento, as escolas construíram seus próprios caminhos com seus sujeitos atuando na produção(traduzindo) da política no ambiente escolar. Destacamos ainda que não

responsabilizamos os docentes por essa distância e entendemos assim com Ball, Maguire e Braun (2016) que nós estamos mergulhados, relacionados na criação neoliberal e globalizante e em geral, nem nos damos conta que lá estamos.

5.2 Reorganização curricular e currículo por competências

Destacamos aqui mais uma vez o entendimento escolhido por nós sobre currículo, de influência pós-estrutural, como uma produção cultural inacabada e que se ressignifica a todo instante (LOPES; MACEDO, 2011).

Esse diálogo foi organizado partindo do entendimento de que todos os estados brasileiros que assinaram o termo de compromisso, de acordo com o que aponta a Portaria do MEC nº 331, 05 de Abril de 2018, deveriam reorganizar seus currículos estaduais e cientes de que o DCRC (CEARÁ, 2021) publicado desde setembro de 2021 já estava adequado às orientações da reforma e da BNCC, como bem discutimos no item 4.2. Buscamos perceber como esse processo se deu/vem se dando nos contextos locais.

Sobre a reorganização curricular proposta às escolas, indagamos : Como ele vai impactar na organização curricular nas escolas? Existe material de apoio na reorganização curricular? Elaborado pela Crede/Seduc? Ou por parceiros? Esse currículo proposto tem relação com alguma Matriz de Referência? Qual? Qual(is) as relações?

CR aponta que o estado do Ceará ressignificou alguns de suas políticas pré-existentes que já atendiam ao que o “novo” ensino médio propunha e pontua alguns desses elementos.

A gente entende que **nós já temos** uma discussão bem anterior à própria legislação, implementando algumas vivências na rede, que dialogam muito com o que eu acho até o mais importante da reforma que são as dez **competências gerais** da BNCC, que **trazem ali para o currículo** de forma mais explícita, um conjunto de habilidades, atitudes e competências que não estão ligadas necessariamente aos saberes curriculares clássicos, e a gente chama de competências socioemocionais e o **projeto de vida** [...] **A gente tinha alguns componentes ao espaço curriculares que já trabalhavam, isso na rede.** [...] E na rede de tempo integral, desde o nascedouro, nós tínhamos um componente chamado **NTPPS, que é o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e práticas sociais**, que tem aí como **centro o trabalho a pesquisa como princípio educativo** e, ao mesmo tempo, **o protagonismo** dessa estudante. A pesquisa **como um empreendedorismo social.** (CR, 2022, grifo nosso)

Nessa explanação, CR (2022) apresenta um panorama com bastante elementos sobre a organização curricular cearense. Ele já afirma desde o início a valorização a partir do ensino por competências quando afirma que “[...] até o mais importante da reforma que são as 10 **competências gerais** da BNCC”. Nesse momento, aponta a preocupação com a definição

daquilo que se deve ensinar nas escolas, e sustenta como um bom caminho a ser seguido. No mais, exemplifica que projetos como “Projeto de Vida”, “NTPPS” e o “empreendedorismo” já são realidade na rede mesmo antes da reforma.

Essa fala nos provoca a reflexão sobre o sentido de currículo construído, pois ao mesmo tempo em que CR discorre sobre a autonomia das escolas nas suas próprias construções curriculares, opera a contradição ao ter que incorporar todos esses projetos já existentes e organizados.

Destacamos ainda que a leitura realizada pela secretaria de educação ao trazer suas experiências metodológicas como meios de chegada para o “novo” ensino médio é a ressignificação da política acontecendo. Além de que, percebemos também nesse momento o contexto da produção de texto, pois em meio a disputas, encontramos o estado produzindo seu currículo estadual impondo suas questões particulares (MAINARDES, 2006).

Sobre a questão da carga horária, o estado Ceará também já apresenta soluções na própria realidade da rede, o que nos possibilita inferir se tratar de processos de ressignificação da política em pauta:

A nossa opção foi no que tange às 1200h, aliás, 1800 horas da formação geral, distribuir esse igualmente 600 horas a cada ano. E as 1200 horas é dividida 400h a cada ano. Dado esse desafio da retomada e essa parada da pandemia, **nós optamos por implementar nesse primeiro momento somente as disciplinas eletivas**, que já eram a **vivência na nossa rede** como esse espaço de diversificação das 1200 horas. E aí, **vai compor todos aqueles outros componentes que a rede já tinha**: segunda língua e redação. Esses espaços curriculares que eu te elenquei que já existiam sim, que foram incorporados ao desenho e as escolas regulares que não tinham essa vivência, implementaram disciplinas eletivas. A nossa rede, **já possuía as 3000 horas**, mas nos modos (50) cinquenta minutos, e isso foi uma adequação que nós tivemos que fazer. [...] a gente implementou na rede regular um sexto tempo com a disciplina eletiva, híbrida, 1(uma) hora presencial e 1(uma) hora síncrona em que o professor está na escola acompanhando esse aluno de forma síncrona/ híbrido. (CR, 2022, grifo nosso)

Quando o tema da reorganização curricular foi proposto aos sujeitos das escolas, observamos que as duas escolas apresentam contextos bem distintos. Como a EEMTI X é uma escola que já funciona em tempo integral desde 2016 e já vivencia os elementos acima destacados pelo CR, essa experiência talvez tenha sido utilizada como base de aproximação com o modelo divulgado pela secretaria de educação no curso online, exigindo apenas poucos ajustes.

Apesar destas aproximações, o NGX aponta que foi necessário reduzir carga horária para se ajustar ao modelo e isso trouxe inquietações no meio docente. O gestor destaca a redução da carga horária de matemática e de língua portuguesa e isso vem à tona aos poucos no diálogo,

porque o Ceará historicamente tem um trabalho muito grande em relação a Português e Matemática que visa atender às demandas das avaliações externas. No contexto cearense, existe um sistema próprio de avaliação que é o SPAECE que é aplicado anualmente com avaliações de português e matemática.

De acordo com o site⁴⁰

O SPAECE, na vertente Avaliação de Desempenho Acadêmico, caracteriza-se como avaliação externa em larga escala que avalia **as competências e habilidades** dos alunos do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, em Língua Portuguesa e Matemática. As informações coletadas a cada avaliação identificam o **nível de proficiência e a evolução** do desempenho dos alunos. (SEDUC, 2022, grifo nosso)

Afirmamos, então, a educação performática (BALL, 2010) no qual a educação cearense está inserida. Além disso, destacamos que seu currículo já demanda a preocupação em atender ao modelo de competências e habilidades.

Além disso, NGX destaca a necessidade de formação docente, não como um processo reflexivo da política, mas na necessidade de “implementá-la”.

[...]nós tivemos acesso a arquitetura nova que reduziu as aulas da base, da FGB, Formação geral básica no final do ano passado e esse ano **num curso aí que foi oferecido**. Esse ano houve mudança na organização curricular só dos primeiros anos, que o primeiro ano já está do ponto de vista da arquitetura, ou seja, já está atendendo, né? **foram reduzidas todas as cargas, a carga** horária proposta de matemática foi reduzida para três aulas né? Eram seis aulas e foi reduzido português também. Ainda não iniciamos as trilhas e a previsão de trilhas é para o próximo ano. E aí gradativamente essa reestruturação vai avançando né? Até chegar no terceiro ano. Então dentro de três anos é para a escola estar atendendo no ponto de vista da nova arquitetura. Lógico que tem outros elementos que precisam ser trabalhados, porque não são fáceis, implica **formação do professor**, outras ideias aí que envolvem aberturas de novos conselhos. (NGX, 2022, grifo nosso)

A EEMTI X aponta uma fala de acomodação da proposta política sem grandes modificações. A PX destaca que havia um modelo de arquitetura proposto no curso, mas que depois se descobriu que era possível fazer ajustes. Sua fala apresenta preocupação com os conteúdos, que segundo ela, podem ser prejudicados devido à redução de carga horária das disciplinas como Biologia, Química e Física que tinham no mínimo 2 (duas) horas semanais em todas as séries do ensino médio e agora passam a ter 1(uma) hora semanal.

Tinha um modelo né que tinha a grade curricular, mas aí depois houve mudança tanto que espanhol tinha duas aulas, mas aí entrou a redação. Sondando lá na escola da sede no primeiro ano **lá tem duas aulas de biologia aqui optei por 2(duas) horas no**

⁴⁰ <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>

segundo ano, por que era um conteúdo mais extenso Então, já tem até essa diferenciação e percebi que deu para mexer, não foi só naquele momento da redação que entrou, por isso ficou bem **parecido com o material disponibilizado no curso** mas aí eu vi que tinha essa mudança, a possibilidade de mexer. (PX1, 2022, grifo nosso)

No contexto da EEM Y, diferentemente, PY aponta ter aprofundado a discussão em torno da reorganização curricular, buscando refletir um pouco mais sobre as adequações necessárias. Como é uma escola regular que funciona em 03 (três) turnos, com uma matrícula de mais de mil alunos e que só trabalhava até o momento da reorganização com o PDT, os atores sentiram necessidade de uma maior dedicação na compreensão das propostas.

O Professor online também teve uma época que tinha material lá pra fazer o download né? E inclusive **para os professores de toda a rede colocarem propostas já na nos bimestres** em termos de conteúdo (já foi na discussão para construir o nosso DCRC). E ela foi concomitante a esse material de proposta do novo ensino médio. Eu me lembro até que quando a gente foi fazer uma visita na escola do Guanacés, a gente já tinha um material da SEDUC organizado em termos **de carga horária por área, carga horária por disciplina**, enfim a proposta de (600) seiscentas do núcleo comum e (200) duzentas dos itinerários. Inclusive naquele momento **avaliar que seria digamos assim, o melhor caminho**. O melhor caminho porque dividiu durante os três anos. (PY2, 2022, grifo nosso)

A fala do PY2 destaca como a atuação de um/alguns sujeito(s) pode(m) promover um maior envolvimento daqueles que constituem a equipe escolar. É o que Ball, Maguire e Braun (2016) definem, dentro das culturas profissionais, de “*ethos*”, que é o envolvimento dos docentes no espaço escolar, atentando se isso repercute nas atuações de políticas, e no caso em tela, repercutiu bastante, pois o PY2 está à frente das discussões sobre o “novo” ensino médio na EEMY. Refletimos também se a vivência acadêmica do professor permitiu que ele buscasse mais sobre a política na tentativa de gerar maior envolvimento de todos na escola, porque segundo Ball, Maguire e Braun (2016) o posicionamento dos atores em face das políticas depende de “onde” estamos e a formação do profissional implica nesse processo.

E aí pensando na carga horária, como é que a gente organizou aqui. A gente primeiro organizou os dois semestres. Um semestre do itinerário formativo iria ser as disciplinas eletivas. E no segundo semestre as trilhas de aprofundamento. Só que diferente do que foi e aí por isso que novamente eu fiz a opção de estudar e não participar das palestras da formação específica que eu considero que foi porque já foi no final do ano, né? Eu acho **que poderia ter vindo antes de todo um processo, ter construído isso como um processo**. E aí até por isso até esse **tardio** que quando bateram o martelo, editaram inclusive o que estava no curso que eles ministraram, né? [...] Retiraram as trilhas do primeiro e do segundo e colocaram para o ano que vem, né? E novamente eu avalio **que é tardio**. Estamos em meados de agosto e como as discussões da trilha foram? **A gente tem o nosso projeto**. Mas a gente **não tem uma decisão institucional** disso. A escola está preparada. (Essa escola,) A escola está preparada a partir **dos estudos que nós fizemos**. (PY2, 2022, grifo nosso)

A fala do PX2 destaca bastante como a escola vai gerenciando a construção do seu currículo nas tentativas e sem contar com uma maior aproximação seja de outras escolas ou mesmo da CREDE 09. A própria escola vai criando caminhos, pensando possibilidades para compreender a proposta e criar o seu currículo. Apesar do processo aparecer como desgastante para a escola, eles estão construindo um currículo que dialoga com nossa opção de pesquisadoras a partir do que Lopes e Macedo (2011, p. 203) chamam de prática cultural, ou seja, “um currículo como uma prática de atribuir significados, um discurso que constrói sentidos”.

Destacamos, ainda, que o contexto pandêmico interferiu diretamente nesse processo. No entanto, ressaltamos que a escola, apesar disso, conseguiu/consegue trilhar seu próprio caminho.

O CR entende que o papel da secretaria e da CREDE 09 foi feito, apesar de ter destacado anteriormente na fala de PY2 que esse movimento foi **precário e tardio**. A fala do gestor indica que as estratégias utilizados pela coordenadoria, como pesquisa no site professor on-line, o curso no AVACED e a própria aproximação com a metodologia utilizada nas escolas de Tempo Integral já fossem o necessário pelo fato dessas metodologias já fazerem parte da rede.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 171) denominam essas ações de os artefatos da política “nos processos de atuações políticas, líderes e gestores escolares , às vezes, tentarão, conscientemente ,chamar atenção para a substância da política [...] ilustram o que tem de ser feito, ou qual é a conduta desejável”. No entanto, a fala de PY2 apresenta crítica e traz o elemento da precariedade da discussão política promovida.

Outro elemento apresentado por CR é que, segundo ele, a grande novidade de fato na proposta é o que ele chama de “mudança de cultura”, ao se falar em concepção de trabalho por área e não mais cada disciplina no seu universo

Para nós, de certa forma, o espírito da reforma, a flexibilização, a ampliação de jornada e de ter um currículo que trabalha a formação integral dos jovens., **não foi, não é uma grande novidade** , pois a gente de todo modo está fazendo essa adequação à proposta do novo. Mas eu diria assim, voltando para a pergunta inicial do que é **uma inovação de fato, é a mudança da cultura**, embora o Ceará lá atrás, **tenha dito que vai manter e pactuar princípio das disciplinas**, a gente ao dizer isso, não quer dizer que a gente não vai avançar na concepção de área, não no sentido de diluir as disciplinas, mas de perceber o currículo como um currículo integrado, [...] ir construindo práticas integradoras que é a pesquisa, que é o projeto de vida, que projetos integradores aos itinerários. (CR, 2022, grifo nosso)

Essa mudança de cultura indicada pelo CR surge como um desafio na fala de NGY, pois os documentos propõem um diálogo entre as disciplinas, mas os planejamentos semanais estão organizados por área de conhecimento, às terças-feira Linguagens e Códigos, às quartas-feira Ciências da Natureza e Matemática e às quintas-feira Ciências Humanas. Essa organização dificulta a integração entre os professores de diferentes áreas. Além disso, o NGY destaca que as trilhas de aprofundamento já estão pensadas e planejadas, apesar das mudanças de percurso da secretaria do estado em relação ao planejamento inicial.

Além de conseguir reunir os professores para distribuir as atividades eletivas, conseguimos de uma forma que a gente já articula as trilhas também. **As trilhas já estão feitas, são 3 (três) propostas de trilha.** Apesar da rede ter tomado a decisão de não implantar em agosto 2022, [...] Então, de lá para cá a gente vem intensificando **as conversas nos planejamentos.** Só que aqui eu deixo o registro da dificuldade, que **é o diálogo entre as áreas.** Isso ainda não está muito muito consolidado na rede, até pela inflexibilidade da disponibilidade da carga horária dos professores, né? Apesar de ter um novo ensino médio mais próximo para conversar, ainda assim **a gente funciona com grade de horários e com divisão de dias de planejamento.** (NGY, 2022, grifo nosso).

Seguimos a conversa e dialogamos sobre um currículo organizado a partir de competências a partir dos seguintes questionamentos: “Como você analisa as propostas para o Novo ensino médio? Quais as principais mudanças que essa política pode promover na escola? Houve mudança na carga horária de algumas disciplinas? Como vocês avaliam esse contexto? A reforma propõe o ensino organizado por competências e habilidades. Qual a visão da escola sobre isso? Quais os principais desafios?”

Em geral sim, até **porque a gente já trabalhava as competências e habilidades do Enem,** era algo que a gente já colocava no planejamento mensal nas aulas principalmente no terceiro ano, a gente colocava mais para desenvolver uma competência e uma habilidade. Na proposta que vem aí, parece **ser bem mais profundo,** basta cada um assumir realmente essa postura de levar isso adiante, tentar tirar desse menino essa desenvoltura, fazer com que ele desperte realmente para essas competências e habilidades. (PX1, 2022, grifo nosso)

Do significado da competência, né? Quando você vai pegar na BNCC, a competência aparece como? A habilidade aparece como, né? E o conhecimento? Eu acho que tem que ter uma prioridade. **O que é mais essencial primeiro de tudo. Eu acho que é o conhecimento.** Não são as competências. Certo? Então, assim esse é o meu entendimento teórico, filosófico, enfim. É disso, mas eu entendo também que **o discurso da competência é uma lógica que está posta dentro da BNCC, está posta dentro da nova reforma do ensino médio que está em relação com o mundo do trabalho. né?** Tanto é que é uma carga horária gigantesca de projeto de vida, formação para a cidadania e competências sócias, então você tem um viés muito grande, **muito grande para esses elementos** que têm um sentido e um significado diferente do que eu entendo que deveria ser a prioridade na escola. (PY2, 2022, grifo nosso)

PX1 entende o ensino por competências como algo já da realidade, da prática deles, a partir da proposta do ENEM e a fala dialoga com a proposta. Esse entendimento nos remete ao que Costa e Lopes (2018) discutem sobre tentativa de controle que se propõe ao falar de currículo único, como se existisse uma “proposta” de sujeito “que se espera ser” e como se as diretrizes do ENEM fossem absolutas e únicas a seguir para atingir esse fim, fortalecendo o ensinar para os exames em larga escala.

Mais uma vez PX1 dialoga com o discurso de definir o ENEM como modelo de currículo a ser seguido. Diferentemente, PY2 compreende que há uma intencionalidade por trás dessa proposta de ensino e que está vinculada ao mundo do trabalho. Além disso, o professor destaca que na sua visão, a prioridade deveria ser o conhecimento, e não competências que estão muito mais relacionadas à produtividade dos jovens ao saírem da escola.

Essa análise dialoga com reflexões feitas por Silva (2018) e por Ball (2010), ao discutirem que as questões relativas ao mundo do trabalho estão repercutindo sobre a educação quando se coloca a necessidade de formar pessoas mais produtivas, indivíduos preparados em “resolver problemas”.

Entre os gestores, da mesma forma, há distinções opiniões deles sobre o ensino por competências e habilidades

eu não vejo muita discussão de alguém assim discordando não, porque eu acho que para poder discordar tem que ter um conhecimento, é que eu diria **um repertório forte de conhecimento**, né? Para poder fazer uma crítica. Eu não consigo visualizar porque assim, talvez essa crítica aí que eu acho **que vem mais dos professores universitários**, talvez seja da questão da organização curricular, né? Assim, uma coisa que a gente percebe é que era pra ter um suporte mais forte na formação. Eu acho que a essa altura do campeonato a gente já está implantando nas primeiras séries, já estamos quase na reta final do segundo semestre que é mais curto né o segundo semestre? **Eu acho que era para ter ações, né?** Ações assim tanto na formação continuada quanto em encontros presenciais para gerar uma atmosfera, entendeu? Gerar um clima, é gerar uma necessidade dos professores e na gestão da escola de uma mudança de visão. Por exemplo, uma coisa que eu critico, eu acho que toda escola que **era para ter uma espécie de conselho curricular**, está entendendo? Dentro da escola. Vamos supor, principalmente para o próximo ano que vai ter os itinerários e as trilhas. (NGX, 2022, grifo nosso)

NGX compreende que os professores não têm conhecimento suficiente para avaliar o ensino por competências e habilidades e “acha” que essa discussão é mais da seara universitária, o que mostra mais uma vez que na visão de alguns sujeitos há um distanciamento entre o que se discute a nível nacional e nos espaços acadêmicos e o cotidiano escolar.

Mas, é visível, que apesar desse contexto desafiador, a própria escola continua a pensar seus percursos de construção curricular, quando o NGX pensa a necessidade de um “conselho

curricular”. Opera talvez uma contradição no entendimento político, pois apesar das lacunas conceituais, digamos assim, identificadas entre aqueles que fazem a escola, ele faz política, ele constrói currículo e faz isso todos os dias.

É a competência e a habilidade, são bastante criticáveis, porque parte dos colegas enxergam **como a redução de conteúdo. Pegar uma competência, é trabalhar menos conteúdo para eles.** Então, o trabalho repito da formação continuada, a gente vem insistindo muito, em fazer com que ele entenda isso de outra forma, né? Entenda que, na verdade, as competências são bastante complexas. **São muitos conhecimentos dentro das competências** e que, para o estudante conseguir atingi-las, precisa que haja um trabalho sobre as habilidades. Na área de humanas, a gente vem fazendo isso, como eu disse, pelo menos desde a minha chegada, em abril. Em algumas outras áreas, isso fica mais claro **em forma de projetos.** As áreas que não desenvolviam projetos, agora está um esforço maior de conversar entre a própria área e propor uma atividade coletiva para que todos os estudantes participem e possa haver **competição** entre essas turmas e na realização de tarefas e, ao mesmo tempo, orientando a realização dessas tarefas. Isso é muito bom assim, porque é um primeiro passo assim em direção, eu acho que a gente tem, repito, que realizar atividades que possam significar para boa parte das atividades no ensino médio, infelizmente, muitas não conseguem atingir o aluno. (NGY, 2022, grifo nosso)

NGY parece partir do entendimento de que os docentes, de maneira geral, compreendem o ensino por competências como redução de conteúdos, mas que para ele há muito conteúdo embutido dentro das competências e que é necessário colaborar com os docentes nesse entendimento. Um elemento que destacamos é o meio encontrado pela área coordenada por NGY para trabalhar as competências, por meio de projetos, que em sua fala promove a “competição” entre as salas estimulando a realização de tarefas. Competividade e realização de tarefas como elementos que dialogam diretamente com o modelo de educação pautado na performatividade (BALL, 2010).

Neste tópico, concluímos que o estado do Ceará construiu seu DCRC buscando alinhamento com a política nacional, mas faz ressignificações de políticas e projetos já existentes no seu contexto. Contraditoriamente, assim como na BNCC, o DCRC também organiza seu currículo por área, mas distribui as disciplinas e suas respectivas competências e habilidades.

Identificamos ainda que o DCRC descreve as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos discentes nas instituições escolares reforçando um discurso hegemônico de formar um jovem produtivo, proativo e eficiente, propondo assim um currículo que se impõe como único e verdadeiro. Ressaltamos que compreendemos essa visão como tentativa de controlar os currículos escolares, bem como as práticas docentes, e isso pode reduzir as possibilidades aos jovens que estão nas escolas, precarizando aquilo que é ensinado.

5.3 Itinerários Formativos e Protagonismo juvenil

As categorias protagonismo juvenil e itinerários formativos foram pensadas, nesta investigação, partindo do entendimento de que a BNCC ensino médio e a lei 13415/2017 destacam a necessidade de formar um jovem protagonista a partir de um currículo flexível desenhado por ele mesmo no ambiente escolar. Buscamos, a partir do diálogo com os sujeitos, observar como isso se manifesta a partir das orientações da secretaria de educação do estadual e no cotidiano das escolas.

Com a proposição de que: “A Base apresenta os Itinerários Formativos e o protagonismo como eixos essenciais para o sucesso de uma educação de qualidade, perguntamos aos sujeitos: “Como a escola está pensando a realização dessas propostas? A partir de quais ações? Projetos? Há suporte da CREDE 09 para a elaboração dos itinerários formativos? Qual(is)? Entre a proposta dos itinerários formativos, há a possibilidade da oferta do eixo de formação profissional? Como a escola está pensando esse caminho?”

O CR nos apresenta uma concepção mais flexível do que o apresentando tanto na BNCC quanto da Lei 13415/2017, mas sempre reforça a vinculação às competências gerais da BNCC.

Assim, a nossa percepção é que as trilhas... é algo muito novo, é só uma vivência para todos nós, os 27 estados da federação, as próprias diretrizes e orientações elas são norteadoras, mas você não tem ali um desenho que seja uma camisa de força. Então, assim, **para nossa ideia das trilhas, não são trilhas é... camisa de força.** Na verdade, as trilhas vão ser construídas com **saberes e habilidade gerais que se remetem às 10 competências gerais da BNCC.** Obviamente, cada trilha com os saberes e competências, tais disciplinas e específicos da área. Mas, na nossa percepção, esse aluno **poderá transitar de uma trilha para outra durante a sua execução.** (CR, 2022, grifo nosso)

Nessa apresentação inicial, as trilhas estão sendo pensadas e não há, a priori, regras que as tornem inflexíveis. Pelo contrário, há o entendimento de que o aluno poderá até migrar de uma área de conhecimento para outra, caso considere necessário. Constatamos que essa realidade se concretizando, pode ser um elemento que suavize os possíveis prejuízos na formação do jovem, já que não estará preso à primeira “escolha” de itinerário.

Essa diversificação -acontece e vai variar de escola para a escola. Então assim, eu acho que é possível sim, certo, a gente não vai ter uma maior resistência, até minha quando eu lia os documentos, se eu tiver uma área, uma escola com uma área mais frágil, então **eu não vou ter a possibilidade daquela, mas eu vou ter opções para as três e o menino poderá ir transitando ou se aprofundando em determinada trilha.** [...] Eu acho que **o maior desafio mesmo é como é que a gente concilia o saber disciplinar e avançar para uma prática pedagógica mais integrada.** Esse é o desafio, como modelo, o desenho favorece e induz a isso, mas isso exige uma

mudança de cultura na prática da escola. E, isso leva tempo. Não é **uma coisa que se faz simplesmente por decreto**, não é o desenho por si só [...]. (CR, 2022, grifo nosso)

Segundo CR, como a rede já conhece a realidade da oferta dos tempos eletivos nas EEMTIs, será apenas uma questão adaptação à realidade dos itinerários formativos. Os tempos eletivos são disciplinas ofertadas no currículo dessas escolas, a cada semestre os estudantes fazem a escolha de acordo com sua preferência. Além disso, acredita-se que as escolas oferecerão ao menos três opções de itinerários aos estudantes e aqueles poderão ser ajustados na caminhada. Apesar da preocupação em fortalecer o ensino por competências e habilidades, o processo de ressignificação da política é muito claro e repercute no documento oficial produzido pelo estado, como será analisado na seção 5.4.

Ao falar ainda se algum material seria disponibilizado para a construção dos itinerários /trilhas, o CR expõe mais uma vez essa ressignificação e reforça a participação dos atores da rede estadual na construção de um possível catálogo de itinerários formativos.

Sempre trabalhamos com a dimensão da adesão e da construção colaborativa. Estamos fazendo o processo de seleção de professores, consultores da rede, **que vão propor desenhos de trilhas, como sugestões para as escolas a partir do próximo ano**. E a partir dessas sugestões, as escolas poderão aderir a essas propostas ou como poderão propor outras trilhas. Essa vivência, nós já tivemos há 4 anos atrás, quando implementamos o ensino médio de tempo integral com as eletivas, em que a gente **foi desenhando com as escolas propostas de eletivas** e hoje a gente tem um catálogo de eletivas [...]. (CR, 2022, grifo nosso)

Ao dialogarmos com as escolas sobre os itinerários formativos/trilhas, as respostas foram muito distintas porque a EEM Y traz um relato de plena autonomia e descreve a construção dos itinerários que foi realizada pelo grupo escolar.

É os itinerários foram pensados no ano passado. Então, a gente tem três itinerários é digamos assim pré-fabricados e inclusive batizados. Tem um itinerário que a gente batizou de Cascavel City, ele vai vincular **como áreas de ciências humanas e linguagens**. Então, a gente não tem um itinerário de uma área, a gente fez itinerário pensando sempre duas ou três rotas. [...] A gente tinha pensado outra que é mais **a ciência da natureza e matemática, relacionada a horta** que a gente tem na escola. Então, é um espaço que a gente vincularia as disciplinas de botânica, cinesiologia, fisiologia, enfim, disciplinas da natureza entrariam em algumas disciplinas da matemática. E a terceira. Eu não lembro o nome da terceira, mas tinha uma terceira **mais vinculada à física**. Não sei se é rádio escola, uma coisa para estudar eletrônica, enfim, contempla a parte profissional. É, que também vincularia elementos profissionais,[...]. E aí as disciplinas iam passar por aqueles quatro processos, de **iniciação científica**, agora eu também não vou lembrar de cor e salteado. Existem quatro eixos que tem que atender: **o empreendedorismo, a pesquisa**, também não vão lembrar agora os quatro, mas tem lá tem uma questão que é social. Isso. **Social, iniciação científica, empreendedora**. (PY2, 2022, grifo nosso)

A fala de PY2 nos aponta muitos elementos que foram, vamos assim definir, retirados dos documentos oficiais, mas que a escola fez sua releitura e buscou atender às demandas sociais existentes. Como mencionado anteriormente, Ball, Maguire e Braun (2016) nomeiam como “interpretação” e “tradução”, a primeira é o empenho e engajamento da escola com aquilo que diz a política, em representá-la no espaço escolar, enquanto a tradução é o que foi feito na prática a partir de conversas, reuniões.

A análise feita pelo NGY também sustenta e reforça o processo que ocorre/vem ocorrendo na EEM Y, no entanto, apresenta uma fragilidade

A rede do Ceará passa por esse redesenho do currículo e a gente vai sempre participando, mas por conta da pandemia, algumas coisas não vão muito bem. Vou dar um exemplo, a rede do Ceará tem um trabalho informatizado, digamos assim, na via SIGE, **que é um sistema de acompanhamento de dados**, em que muita coisa já avançou, mas, a gente tem pelo desde 2016 atividades eletivas (que servem de inspiração para os itinerários), que não são incluídas no sistema. Aí quando a gente questiona a rede, a rede retorna que teve uma pandemia, os profissionais foram trabalhar em casa, mas não, **os profissionais de 2016 a 2019 não conseguiram se dedicar para a gente possa ter isso e aí a gente tem dificuldade de frequência, dificuldade do registro as notas e isso é muito emblemático para ter o convencimento do aluno, para mostrar para ele mesmo a escolaridade** desses processos. Então, **o itinerário ele se enfraquece aí.** (NGY, 2022, grifo nosso)

Essa preocupação em relação ao sistema de dados da SEDUC/CE contemplar notas, frequências e registros dos itinerários/trilhas também surgiu na fala docente, pois PY2 aponta que

talvez a maior dificuldade seja cada vez mais fazer com que os alunos entendem que as **disciplinas eletivas e mais futuramente no ano que vem, as trilhas de aprofundamento são disciplinas é com conteúdo, né?** É ao mesmo tempo que isso acontece como uma proposta do ensino médio. A proposta peca porque deixa essas disciplinas, às vezes soltas né, sem uma obrigação entre aspas da base comum. Então, a gente perdeu, entre aspas, carga horária de base comum, onde o aluno **tinha que estar ali na disciplina, que tem que ter presença, que reprova por média, reprova por falta e** a gente teve o acréscimo ali, o incremento de disciplinas eletivas que a gente pode usar a nosso favor para o aumento do conhecimento do aluno e mais tem esse ponto, de o que ele gosta. [...]. **Se as disciplinas eletivas que são uma grande carga horária somando tudo, não cumprirem o papel de formar um cidadão crítico e reflexivo, elas viram um passatempo** e aí a grande dificuldade que eu vejo é que essas disciplinas se **tornem passatempo**, a gente tem que, eu acho que a gente não tem que combater. (PY2, 2022, grifo nosso)

Os sujeitos destacam a preocupação com a banalização dos itinerários formativos, já que os alunos não veem como “disciplinas” regulares que aparecem no boletim com notas e frequências. Nesse sentido, questionamos se o protagonismo pensado nessas políticas não estaria propondo mais liberdade do que os jovens estão preparados a vivenciar.

Ademais, temos uma carga horária bem expressiva, pois a FGB contempla 19h/a e os IF 11h/a, nas escolas de tempo parcial; e nas escolas de tempo de integral, a FGB permanece com 19h/a e os IF 26h/a. Essa regência pode não ser utilizada de maneira a colaborar com a formação juvenil como deveria, caso não haja condições adequadas de trabalho para a realização dessas atividades, como laboratórios equipados, material didático, entre outros.

Na EEMTI X, o movimento em relação aos itinerários segue diferente. A PX1 comentou que as discussões em agosto de 2022 ainda estão bem iniciais e que já surgiram, inclusive, divergências nessas possíveis sistematizações

Diz as trilhas? Não. Houve até **uma discussão que deu a entender que ia puxar mais para uma área do que para outra**, aí eu disse assim gente não é bem assim, eu acompanho até um diretor de uma escola lá do Sul e é **muito importante que haja aquela trilha integrada**. Então, **nada impede que a gente trabalhe com as quatro áreas, colocando duas áreas integradas. e aí abrange as quatro**. Tanto é que já tem até livro que vem com ciências humanas e matemática já integradas, se quiser formar aquela trilha de humanas e matemática e já está formada, e pode ser de natureza com linguagem, mas somente uma área, não. Aí, começou essa discussão. Já teve até um atrito porque aí quer dizer que a nossa área vai ser deixada de fora porque houve um comentário que os alunos não irão escolher matemática e natureza porque eles não gostam? Não é bem assim, não! **A gente pode lançar proposta, eles têm que ter opções**, para não deduzirmos algo que nem foi sondado com eles. **Isso a gente não viu com bons olhos durante esse momento**. (PX1, 2022, grifo nosso)

A fala de NGX, quando alinhada à fala de PX, nos possibilita pensar mais alguns elementos sobre a questão das trilhas ainda não está bem esclarecida no ambiente escolar e que há lacunas a serem preenchidas. Outrossim, NGX entende que a escola terá dificuldades em ofertas quatro eixos, como orienta a BNCC, a não ser que pensem trilhas integradas. Por fim, ele afirma que a escola recebeu um projeto piloto, orientado pela SEDUC, que parece ser um ensaio das trilhas na área de formação técnica e profissional.

A gente assim de certa forma espera uma orientação da SEDUC, né? Porque assim, nós temos limitações, é? Com relação a essa ideia, foi uma lacuna que ficou no curso, né? **As trilhas de aprendizagem que no caso da nossa escola eu acho que pela quantidade de turmas, isso vai ter implicações, né? Que são quatro eixos estruturantes e eu não sei se tem como a escola oferecer os quatro eixos, são só três turmas, então no máximo três eixos ou dois eixos, né? Ou se for quatro eixos tem que haver uma como é que eu diria? É um tipo assim, como é que eu como é que é a palavra que eu usaria? Uma interdisciplinaridade, né? Só uma transdisciplinaridade. Tipo mais de uma área, mais de um eixo numa mesma trilha normativa. Esse ano agora a escola foi contemplada com o projeto piloto que eu acho que traçou um pouco, fortaleceu um pouco a ideia de que como é que será a trilha que um grupo de alunos do segundo ano, são vinte de alunos, eles vão ter que realizar o bloco de disciplinas que vai entrar como um curso, voltado para a informática**. (NGX, 2022, grifo nosso)

O gestor atenta ainda que a EEMTIX aguarda mais orientações da SEDUC. Entendemos que talvez por isso as discussões sobre a organização dos itinerários ainda sejam incipientes. Além do projeto piloto vivenciado na EEMTI X, o CR nos informou que há uma tentativa de construir parceria com o Centro Cearense de Idiomas (CCI), que é uma política de ensino de línguas estrangeiras instituída no Ceará em 2017⁴¹

Hoje, o Centro Cearense de Idiomas (CCI) oferta ensino de línguas, como oferta complementar, mas eles já estão se integrando a rede regular, **com a possibilidade de ofertas de eletivas**. Isso ainda não está no desenho formalmente, **mas eu acredito que a gente pode potencializar muito. Eu tenho defendido isso internamente na Secretaria, de também abrir as portas das escolas estaduais de educação profissional como possibilidade de ampliar o itinerário formativo da rede como um todo.** (CR, 2022, grifo nosso)

Entendemos que a secretaria de educação está buscando ferramentas que possam auxiliar/orientar as escolas em relação à construção dos itinerários, mas esse movimento ainda é pequeno e, por isso, as próprias instituições estão buscando seus caminhos e assim produzindo política no ambiente escolar.

Concluimos, ancoradas em Ball, Maguire e Braun (2016) que as estratégias discursivas em torno dos itinerários formativos em cada escola foram bem distintas. A EEM Y fez uma mobilização em torno dessa política a partir de reuniões de equipe, investigando manuais e boletins de informação sobre o tema, e assim conseguiram coletivamente construir sua própria proposta.

Diferentemente, a EEMTI X até o momento de conclusão desta investigação, ficou no aguardo de mais orientações da SEDUC/CE e não possui ainda um projeto de trilhas pensado. Nesse sentido, a EEM Y traz em seus resultados um perfil de leitura e adaptação da política em seu contexto escolar; já a EEMTI X demonstra em seus resultados uma tendência maior à aceitação e acomodação da política no ambiente escolar.

Alinhada à discussão sobre os itinerários formativos, dialogamos sobre protagonismo juvenil, uma vez que esses dois elementos são considerados como essenciais e inovadores na reforma. A partir da conversa com CR, concluimos que o protagonismo juvenil já é uma proposta vigente na realidade cearense mesmo antes da aprovação da Base.

Então, nós tínhamos, desde 2014, nós tínhamos um componente chamado NTPPS, que é o Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais, que tem aí como centro da desse trabalho **a pesquisa como princípio educativo** e, ao mesmo

⁴¹Disponível em: <https://belt.al.ce.gov.br/index.php/legislacao-do-ceara/organizacao-tematica/educacao/item/5978-lei-n-16-455-de-19-12-17-d-o-28-12-17>. Acesso em: 07 nov. 2022.

tempo, **o protagonismo desse estudante**. A pesquisa como **um empreendedorismo social, então ele começa a pesquisar na sua relação com a escola, o seu desejo e depois ele vai ampliando para a pesquisa na comunidade**, depois ele vai ampliar uma pesquisa no município, um projeto de intervenção na sociedade, né? **O que é que ele deseja lá no futuro?** Então, você já tinha ali alguns elementos importantes. (CR, 2022, grifo nosso)

A fala de CR aponta que o DCRC (CEARÁ, 2021) com a ideia de formar um jovem protagonista, autônomo também em relação ao pesquisar. Entendemos esse aspecto interessante, pois pensa um jovem refletindo sobre sua realidade, buscando possíveis soluções para os desafios enfrentados em comunidade.

E essas eletivas sempre foram orientadas para a rede, como aprofundamento da base comum. Se chamava as disciplinas de formação geral. Como também para recuperação, recomposição ali de aprendizagem, nivelamento, nível de dificuldade de aluno e uma parte dessa carga horária também a gente tem dentro dessas escolas um espaço curricular que **a gente chama de clube estudantil, que é um espaço em que o aluno exerce protagonismo**, você não tem ali um professor lotado, mas compõe a carga horária do aluno desde que eles formam clubes, clubes de música, clube de dança, clube de filosofia, enfim, **temas de interesse** em que você forma ali, pequenos grupos onde eles exercem o seu protagonismo. (CR, 2022, grifo nosso)

Quando CR fala sobre o protagonismo desenvolvido a partir dos clubes estudantis, temos algumas questões, pois a proposta do clube estudantil sugere uma autogestão dos jovens, entretanto, questionamos se não seria necessário um tempo para o desenvolvimento desse trabalho? Será que todos os jovens ao chegarem ao ensino médio já possuem esse perfil de líderes? Além disso, o fato de não lotarem um docente nessa atividade, já não seria tentativa em desvalorizar a profissão docente?

Assim como CR, as escolas também entendem que o protagonismo já faz parte de suas práticas pedagógicas e citam atividades desenvolvidas com esse fim, como o NTPPS já mencionado anteriormente e as atividades do grêmio estudantil.

O protagonismo aqui é o grêmio estudantil, que é bem atuante. Tem o NTPPS que também desenvolve, tem menino que chega aqui bem tímido e depois começa a assumir lideranças, **o que a gente consegue ver assim ativamente protagonismo** nessa aí eles são eles que estão lá sempre participando desses momentos seja aqui na escola ou fora né vou representando a escola. (PX1, 2022, grifo nosso)

Sobre esse tema, PY2 também apontou uma atividade pensada por professores da própria escola: a monitoria de disciplinas. Essa experiência proporciona o protagonismo colocando o aluno como articulador das ações, além de ser uma procura do jovem que se identifica com aquele componente curricular.

É a monitoria dos alunos de educação física. E eu desconheço outra escola que tenha. Como fui um tempo professor da universidade, então você tem um programa de monitoria das disciplinas. Um aluno que vai ajudar os outros na disciplina. Então a monitoria da educação física ela vai funcionar de duas formas. Primeiro, na **organização da disciplina e eles pensarem na escola interna de eventos** ligados à educação física [...]. (PY2, 2022, grifo nosso)

Nesse sentido, Oliveira e Olivera (2017, p. 194) indicam que “O processo de identificação dos sujeitos se dá à medida que algumas demandas ganham força e centralidade, possibilitando-lhes se identificar uns com os outros, em aglutinações que se desenvolvem com vista ao atendimento de suas demandas diferenciadas”.

Concluimos que a secretaria de educação cearense compreende que as trilhas formativas, a serem organizadas, não precisam ser vistas como “camisas de força”, que podem ser híbridas e que o aprendizado dos tempos eletivos tem muito a colaborar nesse processo. A secretaria já ensaia algumas possibilidades de itinerários para além das escolas, como cursos técnicos oferecidos dentro das instituições, mas com monitores que não são os professores da escola e cursos de língua estrangeira, inglês e espanhol, nos CCIs. As escolas, estão em momentos distintos.

A EEM Y apresenta uma proposta de itinerários já discutida e articulada com o grupo da escola, enquanto a EEMTI X está nas discussões iniciais dessa construção e ainda tem algumas dificuldades de compreensão sobre o processo de organização dos itinerários.

As duas escolas entendem que a secretaria de educação precisa se pronunciar em relação a esse tema. A primeira, no sentido de confirmar ou ajustar aquilo que a escola veio planejando até o momento; e a segunda, sente ainda uma necessidade de saber o que pode ser proposto pela própria escola e o que deve ser fiel às orientações da secretaria.

O curioso é que a EEMTI X, teoricamente, teria mais vivência sobre o tema, uma vez que foi piloto do tempo integral regular em Cascavel/CE, mas pelo contrário, apresenta mais dúvidas.

Em relação ao protagonismo estudantil, esse tema já é mais solidificado nos espaços escolares. Eles trazem vivências, como grêmios estudantis, monitorias, NTPPS, como atividades do cotidiano que desenvolvem esse protagonismo nos jovens. Essa leitura se aproxima das propostas do DCRC (CEARÁ, 2021) que também aproxima essa metodologia a projetos como o PDT e o NTPPS. Logo, são discursos hegemônicos que vão se construindo e se repetindo desde a secretaria de educação às escolas, onde os sujeitos atuam.

5.4 Formação docente e educação para cidadania

A formação docente foi um tema identificado em várias pesquisas no estado de conhecimento realizado, pois ao pensarmos reformas curriculares há um impacto direto naquele que vivencia o currículo na sala de aula: o professor. Dessa forma, achamos pertinente discutir com os sujeitos como eles compreendem esse processo. Outrossim, acrescentamos às questões relativas à formação docente o tema “formar para a cidadania”, pois é um tema que também aparece repetidamente seja na BNCC (2018), seja no DCRC (2021), logo, buscamos compreender quais os sentidos atribuídos a ‘formar um cidadão’.

Indagamos aos sujeitos : “Pensando em Novo ensino médio e formação docente, quais as ações planejadas pela CREDE 09? Você teve a possibilidade de participar? Como foi? Comente. Houve material organizado?”

Dialogando com o CR sobre o “novo” ensino médio e a reorganização curricular cearense, questionamos se há um movimento de formação docente nesse sentido e eles nos apresentou elementos para compreendermos como a CREDE 09 está organizada

É, na verdade, dentro da (Célula de Desenvolvimento da Aprendizagem (CEDEA) a gente tem a superintendência escolar, que é responsável pelo acompanhamento da gestão das escolas e faz todo o acompanhamento de supervisão, de apoio e suporte pedagógico. Então, essas superintendências, em alguma medida, elas são essa ponte também que faz essa discussão do acompanhamento das questões pedagógicas da escola e nós temos **a uma assistente pedagógica que faz a parte de acompanhamento da formação dos professores**. Então esse grupo é constituído por um **assessor técnico dentro regional e tem a equipe dos professores formadores regionais, que lidam com a formação dos professores**. Aqui no Ceará a gente chama de **foco na aprendizagem**, que é um **programa de formação continuada dos professores que trabalha nessa perspectiva de revisitar o currículo, de avaliar o desempenho de alunos e propor discussões sobre intervenções pedagógicas e trocas de experiências**. (CR, 2022, grifo nosso)

Destacamos o forte trabalho que a coordenadoria realiza em formação docente independente de se tratar do “novo” ensino médio ou não, pois existe um programa específico denominado “foco na aprendizagem” que planeja todos os anos, atividades a partir do desempenho dos alunos nas avaliações externas organizadas pela SEDUC/CE. Logo, a revisão curricular ocorre para atender a demanda dessa avaliação.

O NGY também destaca essa formação, mas faz ressalva, pois esse movimento de formação valoriza a Língua Portuguesa e a Matemática, sempre destacando o desenvolvimento de competências e habilidades e visando as avaliações externas.

Então, nas outras áreas, esse trabalho também acontece. E queria dizer que ainda continua a valorização curricular bastante clara de português e da matemática, que **tem realmente um acompanhamento mais próximo da Crede, é a Coordenadoria**, realizou mais recentemente, formações em todas as áreas, **mas a área que tem um suporte com um diálogo mais intenso**, principalmente **para que os descritores funcionem** assim, o que vai compor essas habilidades, ficam bem mais claro, acredito que para português e para matemática. (NGY, 2022, grifo nosso)

Esses elementos nos remetem ao ensino que enxerga a performatividade (BALL, 2010) que traz a concepção de performance, buscando atingir “medidas” de desempenho como caminho a ser seguido. Observamos que há uma cultura bastante consolidada nos espaços escolares que já incluem língua portuguesa e matemática como as disciplinas a serem cuidadas com maior atenção devido às avaliações externas, deixando as outras disciplinas com menor suporte ,como ilustramos na fala de NGY (2022) “Nas outras áreas isso ainda é assim, exige maior conversa com os professores na própria formação continuada.” Destacamos ainda que esses discursos já estão naturalizados nos contextos escolares.

Ao tratarmos especificamente sobre a formação para o “novo” ensino médio, CR aponta a postura da coordenadoria

Nas regionais, a política de formação no estado, **a opção foi uma formação à distância. A rede trabalhou a formação do ensino médio, uma formação do itinerário formativo, através do centro de educação à distância, que é uma Coordenadoria da Seduc (CEDE) propôs uma formação para gestor e professores** na reforma do ensino médio, assim, a formação especificamente da reforma, ela se deu através do CEDE. E as regionais acompanharam com tutorias esse processo formativo. (CR, 2022, grifo nosso)

Logo, temos que foi proposto um curso na plataforma do governo do estado, AVA/CED, e foi solicitado que gestores e docentes de cada escola realizassem o curso para depois serem multiplicadores em seus respectivos espaços.

Interessante refletirmos que, como Ball, Maguire e Braun (2016) destacam, há momentos da produção política nas escolas que docentes são responsáveis por processos importantes que eles mesmos nem sabem, pois, nesse caso anteriormente citado, temos que será dos próprios docentes a missão de multiplicar o que foi aprendido no curso com o objetivo de “implementação” nas escolas.

Entendemos que são tentativas de criar consensos entre os docentes, propor modelos a serem seguidos (BALL, 2010). Observamos, ainda, que nesse momento a atuação docente pode e (faz) outras leituras do texto político. E, assim, produz política.

PY2 compreende que essa formação é/foi insuficiente para o entendimento das escolas, pois era um curso totalmente online, o que não promovia maiores discussões e trocas de experiências entre aqueles que estavam realizando o curso.

Vai ter implementação do ensino médio, mas **não tem um grupo, um foco**, nem na escola, né? E você tem uma forma muito que eu avalio **muito precária** com cursos ah alguém que tem por vontade própria se inscrever para assistir a uma palestra online... Então é ela não é sistematizada. Porque depende da vontade própria do sujeito, ou então uma indicação. Ah vai lá e assiste lá. Está ali o link. Vai lá e assiste. Então isso para mim é **quando ela é feita ela é feita de forma tardia**, já é nos quarenta e cinco do segundo tempo, né? **Com as escolas já em processo de lotar professor, né? De fazer a lotação dois mil e vinte e dois sem saber como é que funcionaria realmente.** (PY2, 2022, grifo nosso)

No mais, as duas escolas investigadas se organizaram para o ano letivo de 2022 em meio a muitas dúvidas sobre a lotação docente e na expectativa da organização curricular, deixando clima de incertezas a ser gerenciado pelos gestores da escola.

A EEMTI X fez uso do curso a médio e longo prazo, pois o NGX baixou todos os arquivos disponibilizados na plataforma, distribuiu entre os docentes e a cada quinze dias, um colega apresenta um dos temas para ser discutido entre os pares. Essa ação não foi orientação da coordenadoria, foi uma iniciativa da própria escola na tentativa de compreender a política. Remetemos aqui ao que apontam Ball, Maguire e Braun (2016) sobre o as atuações políticas de líderes e gestores escolares que buscam de maneira atenta dar visibilidade à política, no caso em tela, através das reuniões de planejamento com professores.

[...] o que nós íamos fazer no ano passado, até antes do curso, **era estudar a BNCC** nos planejamentos por área, mas aí com a chegada do curso, nós percebemos que **tinham alguns textos muito importantes**. E aí **nós selecionamos dez textos** é juntamente com os outros membros da gestão e nós distribuímos. Falamos com nas coordenações de cada área que coordena cada planejamento, e a gente trabalhou **distribuindo entre os professores para eles explorarem** sobre os itinerários formativos, sobre protagonismo, sobre é adversidade, né? (NGX, 2022, grifo nosso)

A PX1 destacou que o curso online foi todo organizado pela Instituto IUNGO, sem a participação direta de profissionais da SEDUC

Era o instituto IUNGO que organizava, foi todo à distância, sem a participação da Seduc. O material era organizado para gestão e professores. Aí eu fiz na época da gestão, eles pediram para os PCAs fazerem, aí depois os professores também. Tinha acesso ao todo. Era muito material. (PX1, 2022, grifo nosso)

Vale destacar que esse instituto foi criado em 2020⁴² e fica claro pelas ações desenvolvidas e divulgadas no site, que o objetivo foi estabelecer parcerias com as secretarias de educação com o fim de oferecer formações sobre o “novo” ensino médio para gestores e professores.

o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) é parceiro do IUNGO na implementação dos programas Itinerários Amazônicos e Nosso ensino médio. o IUNGO recebeu financiamento para a educação do fundo socioambiental do BNDES para essas iniciativas que vão impactar mais de 280 mil educadores em 15 redes estaduais de ensino parceiras, de todas as regiões do país até 2023. (IUNGO, 2022)

Discutiremos um pouco mais sobre esse instituto no item que discute as redes de influência no contexto cearense.

Ainda sobre a formação docente, achamos pertinente visitar a página virtual do AVACED⁴³ da SEDUC/CE com o objetivo de observar quais cursos são pensados pela secretaria de educação para o docente e identificamos uma plataforma bastante organizada em relação a essa formação continuada.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (Avaced), da Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância (Coded/CED), é constituído em software livre, por meio da plataforma Moodle, **com o intuito de subsidiar a aprendizagem das/os profissionais da Secretaria da Educação do Estado do Ceará** (Seduc-CE), bem como **das/os estudantes cearenses**. O Avaced gerencia os cursos que reúnem curadorias das produções das/os professoras/es e colaboradoras/es da rede estadual de ensino, além de ser um repositório que possibilita posteriores consultas e o **desenvolvimento de competências digitais** para apoiar a educação. (SEDUC, 2022)

É um ambiente pensado para formar docentes e discentes a partir das demandas da própria rede estadual.

Figura 7 – Cursos de formação docente SEDUC/CE

⁴² Disponível em: <https://iungo.org.br>. Acesso em: 10 out. 2022.

⁴³ <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/avaced/>

CATÁLOGO DE CURSOS

PROFESSORAS/ES:

PRÁTICAS EXPERIMENTAIS DE
BIOLOGIA APLICADAS AO ENEMPRÁTICAS EXPERIMENTAIS DE
QUÍMICA APLICADAS AO ENEMPRÁTICAS EXPERIMENTAIS DE
FÍSICA APLICADAS AO ENEMANÁLISES DAS CATEGORIAS
GEOGRÁFICAS NA EDUCAÇÃO
BÁSICAPRATICANDO CLIMATOLOGIA:
PRÁTICAS LABORATORIAIS E
DE CAMPOFORMAÇÃO EM ASTRONOMIA
PARA PROFESSORES DAS
ESCOLAS PÚBLICAS DO CEARÁ

INICIAÇÃO EM PROGRAMAÇÃO



INFORMÁTICA EDUCACIONAL

MONTAGEM E MANUTENÇÃO DE
COMPUTADORES

Google Analytics para coleta de dados estatísticos de acesso. [Clique aqui](#) e saiba mais sobre o uso de cookies do Google Analytics em sites.



PRODUÇÃO AUDIOVISUAL

APERFEIÇOAMENTO EM
DIDÁTICA E METODOLOGIA
PARA A FORMAÇÃO DE
TUTORES EM EADAPERFEIÇOAMENTO EM GESTÃO
FINANCEIRA ESCOLARHISTÓRIA DA MÚSICA BRASILEIRA:
DA COLONIZAÇÃO ATÉ O SÉCULO
XIXPRÁTICAS METODOLÓGICAS
NO ENSINO DE HISTÓRIAHISTÓRIA PÚBLICA E
DEMOCRÁTICAAPROPRIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS,
HABILIDADES, DESCRITORES E
ELABORAÇÃO DE ITENS DE LÍNGUA
PORTUGUESAAPROPRIAÇÃO DE COMPETÊNCIAS,
HABILIDADES, DESCRITORES E
ELABORAÇÃO DE ITENS DE
MATEMÁTICAARTE NO ENEM: VANGUARDAS
ARTÍSTICAS E MOVIMENTOS
CULTURAISEDUCAÇÃO PARA RELAÇÕES
ÉTNICO-RACIAISFORMAÇÃO CONTINUADA EM
EDUCAÇÃO DE JOVENS E
ADULTOSDIREITOS HUMANOS, GÊNERO E
SEXUALIDADE NA ESCOLAPRODUÇÃO DE MATERIAL LÚDICO
PARA O ENSINO DE MATEMÁTICAFORMAÇÃO EM TECNOLOGIAS
APLICADAS À MATEMÁTICA

ITINERÁRIOS FORMATIVOS:



CENTRO DE MULTIMEIOS



CIÊNCIAS HUMANAS

COMPETÊNCIAS DIGITAIS
PARA A DOCÊNCIALABORATÓRIO EDUCACIONAL
DE CIÊNCIAS (LEC)LABORATÓRIO EDUCACIONAL
DE INFORMÁTICA (LEI)

Fonte: <https://www.ced.seduc.ce.gov.br/cursos/>. Acesso em: 11 out. 2022.

Observamos que é uma plataforma com várias opções de cursos para os docentes em especial sobre o ensino por competências, educação financeira, competências digitais, entre outros. São temas que fazem parte da proposta da reforma do ensino médio e BNCC e que são propostos já de maneira integrada à política educacional estadual.

Essa plataforma é um elemento que indica que a SEDUC/CE tem atenção e rigor ao processo formativo do docente e dialoga com tentativas de controle, influenciando como define Lopes (2019, p. 70) “a forma de ensinar, impondo uma organização por competências e habilidades, tentando impor limites nas possíveis formas de organização curricular na escola”.

Passando ao tema cidadania, questionamos “Qual a compreensão da escola sobre formar para cidadania?” e “No DCRC (CEARÁ, 2021) a cidadania e o civismo são colocados como tema transversal. Quais ações são desenvolvidas na/pela escola de forma a contemplar essa temática?” A provocação foi pautada a partir da BNCC (2018) e do DCRC (2021) e convidamos os sujeitos a refletirem sobre a compreensão que eles, enquanto agentes do processo educativo, levam para seus espaços.

CR indica um cuidado e atenção com o direito de ter acesso ao conhecimento e que isso possibilita a escolarização da sociedade.

Para nós, a primeira noção é que **ninguém é cidadão se não tem acesso aos conhecimentos básicos necessários para inserção no mundo moderno**. É uma primeira coisa. [...] não deixar ninguém fora da escolarização, ou seja, **a cidadania passa por uma elevação da escolarização da nossa população** e uma escolarização com a garantia do acesso aos saberes base. E o segundo **é um jovem que seja capaz de interpretar sua realidade e intervir nela. Essa coisa da formação crítica, do autoconhecimento, das relações também é um cidadão, não basta também ter todo o conhecimento do mundo, e ter um projeto individualista**. (CR, 2022, grifo nosso)

No entanto, refletimos : Quais seriam esses conhecimentos básicos? Foram definidos por quem?

Existe a preocupação em não se formar cidadãos individualistas, mas ainda nos deparamos com uma escola preocupada e organizada com resultados, metas, e assim desconsideramos as diferenças entre aqueles que constituem o espaço escolar. As relações de poder acabam definindo esse modelo de cidadão (LOPES; MACEDO, 2011).

Segundo Lopes e Macedo (2011, p. 229), “O social, como estrutura aberta, permite aos sujeitos um conjunto infinito e não direcionado de identificações [...]”, assim não cabe operarmos com fixações de sentido sobre o que é cidadão , pois há inesgotáveis possibilidades

de ser, podemos, talvez, ao invés disso, falarmos em sujeitos políticos e “ Eles não possuem identidade com qualquer tipo de positividade, mas têm a possibilidade de identificações provisórias, negociadas e políticas” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 230).

Apesar disso, avaliamos positivamente a tentativa do estado cearense em promover a discussão sobre democracia e promovê-la nos espaços escolares desde as eleições dos gestores.

A rede cearense, tem uma vivência, já de mais de décadas **de eleição para diretores** assim, a grande maioria da nossa rede **passa por eleições**, que é um espaço **também de exercício da cidadania**, de participação. Temos estimulado os **grêmios estudantis, os grupos de jovens dentro das escolas, o conselho escolar**. Agora, é óbvio, né!?! **Isso não se faz por decreto**, não é porque existe no papel, na estrutura. Isso é cultura. Às vezes, eu sou eleito diretamente, mas eu sou tão autoritário quanto se eu tivesse sido indicado pelo governador, pelo coordenador da Crede. **Mas, só se educa para democracia pela democracia**. Então, é esse o exercício, **só se educa para a cidadania, vivenciando a cidadania**. (CR, 2022, grifo nosso)

O estado cearense realiza eleições para gestores a cada quatro anos, seguindo previsto na legislação estadual nº 13.513, de 19 de julho de 2004. O processo inicia com avaliação escrita de caráter eliminatório, constando de avaliação escrita e exame de títulos para aqueles que desejam concorrer ao cargo. A segunda etapa é uma eleição direta e secreta mediante, junto à Comunidade Escolar, podendo dela participar apenas os candidatos que obtiveram, na etapa anterior, média igual ou superior a 6,0 (seis), numa escala de zero a 10,0 (dez). Para concorrer, é preciso ser professor e apresentar curso de especialização em gestão escolar.

Sobre o processo democrático, entendemos que as escolas da rede estadual cearense têm a oportunidade de participar de um processo justo e democrático, sendo essa uma experiência de cidadania.

Ao refletirmos sobre o tema cidadania com os sujeitos da EEM Y, o contexto social enfrentado pela instituição foi apontado, pois é uma realidade desafiadora e complexa, como apresentamos no item do lócus da pesquisa, e isso traz um contexto bem distinto em relação às demandas dos discentes, com necessidades e compreensões bem específicas também. A noção de cidadania que a EEMY apresentou foi a necessidade de desenvolver nos estudantes coisas até simples, como o chegar bem à escola, sentir-se acolhido e acreditar que a escola tem algo a ensinar. Logo, não parte da formação para o mundo do trabalho, começa antes.

É para dizer que a escola, tem permitido que o aluno se envolva mais com ela, se **utilizar mais dela para sua vida**. Então eu acho que essa noção de cidadania passa por aí **do aluno não encarar a escola é como algo ruim ou algo que não agregue ou até que irrita ele**. Alguns estudantes já chegam bastante irritados na escola. A gente tem uma atividade de acolhida do aluno. Então, a nossa ideia de cidadania começa por aí. (NGY, 2022, grifo nosso)

Assim, a escola precisa estabelecer elo com a rede de apoio do Conselho Tutelar e Ministério Público para tentar contemplar a diversidade que recebe, desde alunos com deficiência, alunos em situação de vulnerabilidade e aqueles que necessitam de apoio psicológico. É a tentativa de promover cidadania a todos, independente das circunstâncias vivenciadas.

Ball, Maguire e Braun (2016, p. 44) discutem, nesse sentido, as histórias escolares “que são aspectos do contexto que estão vivos dentro da consciência coletiva das escolas”. Por conta dessa consciência coletiva, falar em cidadania na EEM Y não se limita a falar ou/e aprender conhecimentos básicos de português e matemática, porque faltam elementos mais básicos na vida de muitos que chegam lá e esses elementos estão vivos no dia a dia deles.

Então, assim, a cidadania na EEMY, envolve muito. [...] Eu acho que a educação mesmo, acho que esse é o termo, né? Porque extrapola muito a escola. A gente tem contatos com instituições, a gente tem não só o apoio do **AEE na escola, mas do CREAS, o CRAS, o Conselho tutelar é... alguns psicólogos, colegas não só da Crede**, mas os colegas de professores que frequentam a escola para desenvolver também atividades.... **É a cidadania não só pelo novo ensino médio**, mas por ser também trabalhado em rede, **ela permite ao jovem do Ceará desde atitudes como eu, disse, mais simples, desde a documentação**, movimento que o aluno chego **ao terceiro ano com todos os seus documentos**, assim que para eles são coisas simples e de necessidade que eles não teriam **se não tivessem frequentado a escola**. (NGY, 2022, grifo nosso)

Além disso, PY ainda acrescenta à discussão

Eu acho que ainda está muito a desejar para esse documento **e uma cidadania para além desse documento, então... estamos longe** mas, nos termos do que está nesses documentos **para a cidadania, o ser empreendedor, da formação para o mundo do trabalho, do projeto de vida, para empregabilidade, é o cidadão para empregabilidade, para o emprego**, o emprego não tem para todo mundo, então é para ele estar disponível para ser empregado. (PY, 2022, grifo nosso)

Para esse professor, a cidadania proposta na BNCC ensino médio é a cidadania para o emprego, mas como não há emprego para todos, o que os estudantes encontram são subempregos. Nesse percurso, a escola está muito distante daquilo que ele compreende formar para a cidadania. E ainda acrescenta o contexto em que a lei foi proposta como **elemento influenciador** e destaca como a concepção de cidadão na atual reforma está distante daquela pensada na LDB de 1996.

Como eu falei, a reforma do ensino médio **tem todo um contexto de plano de fundo, ela tem um contexto da reforma da previdência, da privatização, ela tem o**

contexto da terceirização. Então, ela tem um contexto de aumento do desemprego e aumento do desemprego está camuflado no vendedor de milho e com que faz a coxinha para viver. Esses então não estão mais na lista do desemprego, ele **é um empreendedor, né?** É então, mas mesmo para esse eu acho que nossas **formações pra cidadania para esse empreendedor, elas ainda são insuficientes** para essa cidadania. Para pensar **no sujeito da LDB de noventa e seis** que é o outro cidadão da LDB de noventa e seis é o é o que é o que é o que têm direitos e deveres, **o cidadão crítico e reflexivo** é diferente do que o cidadão da reforma do ensino médio né? É a gente está longe desse. e pensando num cidadão crítico e reflexivo, então estamos muito mais longe. (PY, 2022, grifo nosso)

Os sujeitos da EEMTI X indicam uma concepção de cidadania que nós entendemos como um pouco mais restrita, pois aponta aspectos sobre a questão atitudinal, mas de maneira geral, não adentra ao que os jovens especificamente da escola estão precisando. Além disso, percebemos que há uma preocupação em se instituir um padrão de cidadão, o que avaliamos que seria um caminho oposto àquele que propomos de construir um currículo a partir das diferenças culturais que Lopes e Macedo (2011, p. 229) apontam “[...] um conjunto infinito e não direcionado de identificações.” Logo, como seria possível limitar os sentidos de cidadania?

NGX indica o papel do PDT como elemento que trabalha a cidadania no contexto escolar, mas sempre indicando a questão atitudinal.

O próprio PDT tem uma parte da carga horária que é a disciplina chamada cidadania. É **eu acho** que lá eles trabalham aspectos que formam assim **essa parte atitudinal da pessoa**, eu não sei até que ponto existe uma intencionalidade assim e se essa intencionalidade tem que ser refletida no currículo. **Ou numa intenção mais forte assim tipo formar uma trilha. Ou uma disciplina né?** Mas nas disciplinas de algumas disciplinas, algumas trilhas da área de humanas, elas abordam vários aspectos assim da formação geral de um cidadão. Mas assim não veio ainda o momento de uma discussão é com como é que eu diria? Para provocar uma intenção, né? Porque tem que ter uma intencionalidade. O que nós queremos aqui, né? E aí isso aí vai implicar lá no currículo, né? (NGX, 2022, grifo nosso)

A fala de PX, apesar de apresentar mais elementos sobre como a cidadania é trabalhada na escola, percebemos que também ficou limitada às competências e habilidades propostas na BNCC, assim como a concepção do cidadão tecnológico que acompanha as mudanças no mercado de trabalho de forma a garantir a empregabilidade

Um cidadão que esteja voltado para aqueles eixos estruturantes. **Eu acho que os eixos estruturantes são o centro da questão.** A proposta é lançada para que eles desenvolvam **aquelas competências e habilidades que estejam na área da iniciação científica, empreendedorismo.** É algo mais voltado para o século 21 mesmo, não é mais nada que tenha a ver com o que a gente fazia antes. Que realmente o caminho é esse porque essa geração é totalmente diferente, ela é muito atenta, é a geração da rede social mesmo, eles são muito rápidos em acompanhar a tecnologia, mas no que diz respeito à tecnologia é um cidadão que saiba lidar com essas ferramentas tecnológicas, é o cidadão que a gente tem que formar, até mesmo que

algumas profissões vão deixar de existir, quem não acompanhar esse ritmo vai ficar para trás. (PX1, 2022, grifo nosso)

E NGX , complementa

No currículo oculto, está oculto e não está explícito entende? Que eu acho que a intencionalidade é iria explicitar o que está oculto, pra evitar que seja marginalizado. **Que de repente muda a gestão, muda o quadro de professores e aí aquele grupo de professor que entra não absorve a visão que existia antes. Por isso que eu acho que tinha que haver uma institucionalização dessa visão.** (NGX, 2022, grifo nosso)

Entendemos ainda que NGX opera com o entendimento da institucionalização de modelos propostos por políticas que se concretizam nos espaços escolares, o que para nosso entendimento é impossível, pois não cabe fixar sentidos , uma vez que eles se constroem e reconstroem a todo instante. Para Lopes e Macedo (2011, p. 92) “[...] que saberes, sujeitos e antagonismos não são fixos e definidos para todos o sempre” e, no mesmo sentido, “O currículo também não é fixo e nem é um produto de uma luta fora da escola [...], o currículo faz parte da própria luta pela produção de significado, é uma produção cultural” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 92).

Não estamos aqui para julgar se há a concepção mais correta, compreendemos apenas que não há que se simplificar ou restringir a modelos, pois operamos com as diferenças e mais uma vez nos ancoramos em estudos de Lopes e Macedo (2011, p. 231) para esclarecer nossa opção, pois “A diferença estaria justamente nos sentidos que escapam àqueles definidos no âmbito da cultura”, ao propor limites, deixamos alguém ou alguns de fora.

Neste escopo, concluímos que os sujeitos compreendem a importância de formar cidadãos, porém há hegemonizada uma preocupação com a formação cidadã para atender a determinadas demandas da sociedade relacionadas à empregabilidade. Em relação à formação docente, temos que os dois contextos escolares buscaram nos estudos de planejamento, compreenderem a política que acabava de chegar às escolas. No entanto, o debate de maneira geral, limitou-se ao que os documentos oficiais apresentam. A EEMY ainda tem uma vivência um pouco mais reflexiva, talvez pelas experiências do professor que proporcionou a discussão.

5.5 As redes de influências no ensino médio cearense e o que há de “novo”?

Problematizamos a presença de institutos do terceiro setor no processo formativo dos docentes, assim como na organização curricular e, por fim, o que encontramos de “novo” no ensino médio cearense.

Na conversa com os sujeitos sobre o processo de formação docente, surgiram questões que não estavam previstas no planejamento da entrevista inicialmente desenhada. Questionamos se o curso ofertado sobre o “novo” ensino médio era organizado pela própria Seduc ou se por parceiros e quem seriam eles. Além disso, perguntamos se os materiais estruturados ofertados pela secretaria eram organizados por professores da rede ou por parceiros.

Os sujeitos destacaram que o curso sobre o “novo” ensino médio foi disponibilizado na plataforma AVACED/SEDUC, em meados de 2021, inicialmente para gestores e depois ampliaram para docentes. A proposta era que aqueles que realizassem o curso fossem multiplicadores no ambiente escolar. No caso desse curso, a plataforma da SEDUC funcionou como hospedeira, uma espécie de parceria porque o material foi todo organizado pelo Instituto IUNGO, como destacou a PX1 (2022): “Era o Instituto que organizava. O curso foi todo à distância, sem a participação da Seduc. O material organizado para gestão e professores”.

A partir desse achado, fomos buscar mais informações sobre o instituto e encontramos o site da instituição, no qual nos deparamos com a seguinte descrição no item “quem somos”:

O Instituto IUNGO foi criado com uma visão de educação: uma escola em que os estudantes se desenvolvem integralmente e podem construir **seus projetos de vida**. Para o IUNGO, **os educadores são os principais agentes dessa transformação da escola**. Por isso, nossas iniciativas **buscam apoiar e valorizar os professores e gestores escolares**. Para trazer um impacto relevante para a educação do país, **o Instituto trabalha em parceria com secretarias da educação, universidades e outras organizações do terceiro setor**. (IUNGO, 2022)

De acordo com o site, o Instituto foi criado em 2020, com o objetivo de colaborar com a implementação do “novo” ensino médio, com foco na formação de professores. Ainda no site, identificamos alguns dos financiadores desse projeto como parceiros, entre eles Instituto Porvir, Instituto Reúna, Instituto Itaú e como um dos principais financiadores o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES).

Esses institutos fazem parte de uma rede que já vem atuando desde as discussões de construção da Base em nosso país, como o Todos Pela Educação e o Movimento pela Base. Nesse sentido, entendemos que é parte de uma rede de influência, como define Ball (2014) que chegou ao Brasil e vem se espalhando.

Para Ball (2014, p. 34), “As redes políticas constituem uma nova forma de governança [...] e colocam em jogo, no processo das políticas, novas fontes de autoridade”. O estado cede espaço a terceiros em seu nome e nesse sentido, é o que vemos, pois o local de fala no processo

formativo aqui no cenário cearense é dado pelo IUNGO que foi o suporte de informações enviado em nome da secretaria estadual de educação.

Outro instituto mencionado nos discursos dos sujeitos, por meio das entrevistas, foi o Instituto Aliança. Esse instituto tem parcerias com a SEDUC/CE desde 2013, como já foi destacado em fala anterior do CR e como também é discutido do item sobre o DCRC (2021).

Segundo DCRC (2021), o Instituto Aliança colaborou com a secretaria de educação estadual cearense na organização de materiais curriculares do PDT e NTPPS. Assim, constatamos a presença de mais de um instituto na organização do Ceará e que atuam fortemente como influências naquilo que vai ser realizado nas escolas, pois os discursos vão se construindo na secretaria, nas formações online e acabam reverberando da mesma forma no espaço escolar, como vemos na fala de NGX. Discursos que vão se hegemonizando como verdadeiros.

O material do NTPPS também é muito forte, e eu acho que a atuação do Instituto Ayrton Senna com as competências socioemocionais, eu acho que é uma forma de intenção vamos dizer assim de formar cidadãos assim é mais humano né? Mais sensíveis. Principalmente as demandas da sociedade atual. (NGX, 2022, grifo nosso)

O Instituto Ayrton Senna é outro que também desempenha papel no contexto cearense, mas diretamente em relação às competências socioemocionais. No componente curricular Formação para Cidadania os professores são orientados a utilizar o material organizado por essa instituição.

Inclusive, esse ano papel da primeira vez a gente teve uma o processo informatizado também do PDT **nas competências socioemocionais**, o aluno podia acessar, ver o aplicativo dele, o aluno online, a **e criar os graus para saber qual a escala deles**, dá graus para saber qual a escala deles nas competências socioemocionais. Enfim, com esse material facilitou, mas o **caderno é todo um caderno do instituto Ayrton Senna**. (NGY, 2022, grifo nosso)

Figura 8 – Capa do caderno organizado pelo Instituto Airton Senna sobre as competências



Fonte: Arquivos da EEMY (2022)

É o setor privado ensinando ao público como fazer, atestando assim que a “culpa” pelo fracasso da educação era do estado. Logo, constatamos a presença da rede de influência destacada no Capítulo 3 desta investigação, também no contexto cearense, o que nos possibilita inferir que, mesmo antes das discussões sobre a construção da base e da reforma do ensino médio, a educação cearense (ou os gestores) já operava com o que Ball (2014) define de mobilidade política que o autor entende “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” (BALL, 2014, p. 36).

Nesse sentido, temos no contexto cearense, empresas diretamente envolvidas na política educacional propondo “ajuda” para o desenvolvimento da educação, mas o que vemos são negócios, através da comercialização dos cursos e materiais didáticos ofertados. O que compreendemos é que, como Lopes (2019, p. 67) já discutia, “[...] muito mais do que uma mudança de organização curricular, a reforma do ensino médio visa favorecer a transferência de recursos públicos de instituições públicas para instituições privadas.”

Sobre a investigação do que há “de novo” no “novo” ensino médio, a fala do CR explicita que vários elementos presentes na reforma e na base já não eram novidade na realidade cearense e o sistema de ensino do Ceará precisa construir é a cultura de concepção de área de conhecimento, integrando mais fortemente o currículo.

Então, essa coisa de trabalhar a formação integral do jovem para nós me parece estar de forma mais explícita na reforma. e o que talvez seja um elemento mais importante aí da reforma. [...] **E a gente já vinha fazendo, né?** essa questão do **projeto de vida**, de **cuidar do emocional dos alunos, desenvolver o autoconhecimento** e as **competências sociais, elas já vinham sendo trabalhadas na rede anterior a reforma.**[...] Para nós, de certa forma, o espírito da reforma, flexibilização de ampliação de jornada e de ter um currículo que trabalha a formação integral dos jovens., não foi, **não é uma grande novidade a gente que de todo modo está fazendo essa adequação à proposta do novo.** Mas eu diria assim, voltando para a pergunta inicial do que é uma inovação de fato, é **a mudança da cultura, embora** o Ceará lá atrás, tenha dito que vai manter e pactuar princípio da das disciplinas, a gente ao dizer isso, não quer dizer que a gente não vai avançar na concepção de área, não no sentido de diluir as disciplinas, **mas de perceber o currículo como um currículo integrado**[...] Nas escolas de ensino médio em tempo integral, nós já **tínhamos uma vivência na flexibilização do que a gente chamou de, com essa ampliação do tempo, de disciplinas eletivas. então uma parte da carga horária né das escolas regulares de tempo integral, os meninos já vivenciavam essa dinâmica de escolher ali componentes e compor o seu currículo.** (CR, 2022, grifo nosso)

E essa análise também aparece na fala dos sujeitos da EEMTI X que já vivem o tempo integral desde 2016 e falar de construir o próprio currículo já é uma prática vivenciada pelos discentes.

A escola parcialmente já trabalha mais ou menos nessa nova estrutura, né? Desde dois mil e dezesseis **com a implantação do tempo integral** a escola já atende alguns aspectos da proposta. Por que ela já tem as eletivas né? Que em algum aspecto elas estão atendendo **algum dos eixos. Mais de um eixo do estruturantes** aí da nova proposta do ensino médio. E o **protagonismo é muito incentivado.** Muito trabalhado dentro da escola, principalmente algumas eletivas assim que são mais voltadas para a área de humanas e a parte de artística. (NGX, 2022, grifo nosso)

A vivência da flexibilização curricular não foi possível para escolas regulares de tempo parcial, como é o caso da EEM Y, porém outras metodologias já faziam parte da rotina da escola, como o Professor Diretor de Turma (PDT) que trabalhava as competências socioemocionais e o ensino por competências. Dessa forma, a busca pelo maior entendimento limitava-se à construção das trilhas.

Considerando que a rede estadual da CREDE 09 é formada por 24 (vinte e quatro) escolas de ensino, dessas: 10 (dez) já funcionam em tempo integral e 12 (doze) já vivenciam algumas das metodologias propostas como “novas”, entendemos que não cabe falar em “novo” ensino médio. O que opera é uma junção de propostas já existentes e que estão sendo ressignificadas nos espaços escolares.

Parece-nos que o grande desafio nos contextos locais pode estar em como ofertar essas trilhas sem o favorecimento de uma área de conhecimento em detrimento de outra, pois o ritmo

de uma educação pautado em metas e proficiência no ensino de Língua Portuguesa e Matemática é uma realidade no Ceará e as escolas têm essa preocupação.

Esse discurso parece já hegemônico entre as instituições que discutem sobre as possíveis mudanças do “novo” ensino médio, visto que houve/há constantemente a preocupação em como continuar atendendo às demandas das avaliações externas.

Praticamente eu queria deixar registrado que para escola há muito o que se refletir sobre isso na escola. O que **tirou de nota no SPAECE, na diagnóstica do SPAECE** agora de terceiro ano, uma nota um pouco maior, **subiu a escala de proficiência de português e matemática em relação aos temas de 2019**. (NGY, 2022, grifo nosso)

O aluno tem que estar lá é importante que ele lá para o conhecimento e o crescimento curricular dele aí a gente está falando de eficiência. Aumento de proficiência do aluno. [...] O aluno agora não escolhe mais só a disciplina, escolhe o professor, né? E aí, tem **matemática básica, matemática para o Enem. Não, mas eu quero fazer com aquele professor. Então, independente de qual disciplina que ele tem, já é uma matemática**. (PY, 2022, grifo nosso)

Eu participava muito das reuniões do **foco na aprendizagem de matemática** e o foco do estado foi muito voltado **para as políticas locais, né? A parte da avaliada avaliação externa, avaliação diagnóstica**. E as ações assim são bem pontuais. (NGX, 2022, grifo nosso)

Os atores locais demonstram que o grande desafio é construir suas trilhas sem perder vistas ao ensino com foco nas avaliações externas, dado o contexto cearense já ter conseguido internalizar essa política nas arenas escolares. Esse é um discurso que aparece hegemônico. As duas escolas *locus* desta investigação, cada uma no seu contexto e com suas demandas específicas, demonstram também cuidado e preocupação em ofertar itinerários formativos que correspondam às realidades dos alunos que eles recebem.

Concluimos que a reorganização curricular da EEMT X se acomodou mais à proposta apresentada no curso ofertado no AVACED, enquanto a EEM Y buscou construir uma proposta que se aproximasse mais da realidade dos jovens que eles atendem, dada às características peculiares do contexto situado enfrentado.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação investigou sentidos de “novo” no ensino médio de Cascavel/CE, permeando diferentes arenas entre a secretaria de educação e duas escolas de ensino médio. Nossa perspectiva de análise foi o Ciclo de Política de Ball (1992), e a Teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), na tentativa de investigarmos a produção de política em torno do considerado “novo” Ensino Médio no município de Cascavel/CE.

O objetivo geral deste escopo foi investigar a produção de política em torno do considerado “novo” Ensino Médio no município de Cascavel/CE e os objetivos específicos compreender redes de articulação política em torno de políticas educacionais do ensino médio; investigar sentidos de formação docente e da produção curricular em prol do “novo” Ensino médio em escolas estaduais do município de Cascavel/CE; analisar como os atores sociais das escolas investigadas ressignificam a BNCC ensino médio nos contextos locais.

Tendo como ponto de partida a realização de um estado do conhecimento (seção 2.2.) sobre o ProBNCC, percebemos que investigar sobre a BNCC e suas possíveis ressignificações é um tema fecundo ainda passível de muitas interpretações, e que as questões aqui apresentadas são apenas um recorte de possibilidades do que pode ser construído. Esse estudo foi desafiador e produtivo, pois é uma política em pleno momento de produção nas arenas escolares o que nos oportunizou um recorte das significações e ressignificações ocorridas no contexto da prática.

Na análise das produções sobre o processo histórico de construção da BNCC, surgiu como consenso que as reformas econômicas mundiais influenciadas por órgãos como a OCDE foram de grande importância para a disseminação do pensamento liberal em nosso país, inclusive como inspiração para organização de nossas leis na seara educacional. Da mesma forma, acompanhando o movimento mundial de criação de redes de política apresentado por Ball (2014), o empresariado brasileiro se apresenta como representante da sociedade civil nos debates sobre educação, levantando a bandeira e, com isso, hegemонizando discursos em torno de uma educação de qualidade para todos.

Assim, as pesquisas apresentadas neste estado do conhecimento, sinalizaram que a construção da BNCC surge cercada de interesses do terceiro setor que se colocou à frente do debate desde 2013 com a criação do MPB que reuniu colaboradores de diferentes fundações e institutos, assim como estreito vínculo com representantes do CONSED e UNDIME.

Nas discussões sobre os significados de currículo, há entre os textos uma discussão sobre as teorias tradicionais (EMÍLIO, 2020; TEIXEIRA, 2020), crítica (PAULA, 2020) e pós-crítica (EMÍLIO, 2020; TEIXEIRA, 2020; DESTRO, 2021), dentre as quais os estudos pós-críticos

aparecem com maior adesão. Um debate recorrente é se a BNCC deve ser entendida ou não como currículo. Uma única pesquisa (TEIXEIRA, 2020) faz a ponderação que não, e faz a análise apenas como documento orientador. No entanto, os outros escritos discorrem que o documento tem pretensões curriculares ao definir objetivos de aprendizagem para cada área que devem ser seguidos e possíveis currículos municipais e estaduais. Outrossim, é consenso entre os textos que haverá um processo de ressignificação em cada estado brasileiro, assim como nos ambientes escolares, ou seja, ocorrerão releituras do documento.

Dessa forma, compreendemos que os autores então destacados sinalizam em direção de que as políticas não acontecem de maneira verticalizada, em movimentos de recontextualização. “Ball analisa a política simultaneamente com texto e discurso [...] aberto a múltiplas interpretações, pois novos sentidos podem ser agregados aos diferentes conceitos” (LOPES; MACEDO, 2011, p. 248).

Ao nos aproximarmos do estudo sobre processo de “implementação”, fica evidente, desde o início das discussões da BNCC, o papel de influência do Movimento Pela Base (MPB). Os trabalhos de Pires (2020) e Ferreira (2021) paralelamente às informações do site MPB catalogam a forte presença de representantes das instituições do terceiro setor, como percebemos no conselho consultivo do MPB, além do próprio apoio institucional. A participação do MPB se configura como o fortalecimento da influência de frentes empresariais no contexto educacional. Observamos que é um grupo amplo e organizado que traz o discurso da educação de qualidade para todos como mote principal, entretanto énotório que há interesses econômicos por trás desse projeto.

As pesquisas oportunizam observar que há processos de “implementação” da BNCC em diferentes regiões do país. Importante observarmos que os processos não se limitam às reorganizações dos currículos estaduais, mas em contextos paralelos, como foi destacado na adequação da Matriz do PAEBES-ALFA apresentado por Teixeira (2020) e a escolha do PNL D (2021).

Sobre os possíveis processos de “implementação” apontamos que há inclinação de que política não se limita ao texto político e que se reconstrói pelos atores envolvidos na prática, pautados nas concepções dos contextos de políticas, conforme estudos de Ball (1992). Os discursos produzidos no contexto da influência reverberam no contexto da prática, com reinterpretções.

De maneira geral, percebemos que a BNCC inicia seu projeto de terceirização da educação pública, com projetos como os itinerários formativos no ensino médio (PAULA, 2020); além disso, destacamos o alinhamento das avaliações externas em acordo com as

matrizes curriculares da BNCC como observamos com o PAEBES-ALFA, no Espírito Santo (TEIXEIRA, 2020).

Quanto à reorganização curricular nos estados brasileiros, o processo do ensino médio segue, apesar do contexto pandêmico, e apenas uma única unidade da federação ainda não iniciou até o momento desta investigação. Além disso, ações como a escolha do livro didático também ocorrem como garantia de material didático já alinhado aos preceitos da Base.

Destacamos aqui mais uma vez que não é nosso objetivo questionar a existência da Base, uma vez que esta está feita e aprovada, no entanto, buscamos analisar discursos produzidos no documento que se projetam como meio de controle do fazer docente afim de instaurar uma política hegemônica dentro dos espaços escolares.

Não obstante, ressaltamos que, apesar do alcance do documento, as releituras são inevitáveis e que o contexto da prática se fez presente a partir dos sujeitos envolvidos no processo; e que, não desconsideramos as particularidades de cada escola, sua localização, sua história, seus anseios e desafios. Destacamos que muito do que encontramos nas discussões estudadas, cada contexto em contato com a política proposta vai se resignificando. Logo, a BNCC não será a mesma em todas as regiões, teremos releituras dela em cada lugar, assim afirmamos que é impossível controlar totalmente.

Ao discutirmos sobre o processo histórico de construção da Base (capítulo 03) e seus desdobramentos, concluímos que a reforma do ensino médio, assim como a BNCC, faz parte de um movimento global de influência que opera no meio educacional com o objetivo de trazer as “soluções” da iniciativa privada para a educação pública.

Consideramos que a produção discursiva que se criou em torno do “novo” não passa de uma estratégia de divulgação de propostas já discutidas no campo da educação em anos anteriores, que, como discute Silva (2018), um discurso já empoeirado. Compreendemos, ainda, que os itinerários formativos/protagonismo juvenil são postos como percursos essenciais na proposta da reforma, porém problematizamos a lógica da flexibilidade ao se considerar aquilo que já vem encaminhado, orientado.

No mesmo sentido, questionamos o porquê desse protagonismo pautado em um projeto de vida baseado em questões pré-definidas, desconsiderando assim o porvir. Discutir protagonismo juvenil/projeto de vida é complexo e exige uma busca pelo entendimento do que as políticas tratam por esses termos. Entendemos que não discuti-los poderia provocar caminhos sem sentidos nas escolas pelo país.

A partir da pesquisa e análise, destacamos o quanto protagonismo juvenil, projeto de vida e cidadania estão ligados a ideia de tornar o jovem responsável, autônomo, participativo e

eficiente preparado para atender às necessidades dos mercados de trabalho. Consideramos que essa proposta esvazia uma discussão complexa, de maneira muito restrita, desconsiderando os inesperados da vida e responsabilizando o jovem pelo seu sucesso ou fracasso.

Apontamos que há outros caminhos que podem emergir nesse debate no sentido de entender protagonismo permitindo que haja uma identificação do outro, acolhendo as diferenças existentes entre os grupos e promovendo momentos de negociação, o que é o inverso da BNCC que tenta implementar uma política que desconsidera a pluralidade das identidades

Entendemos que a escola precisa propiciar espaços de reflexão sobre sonhar e pensar no futuro. No entanto, compreendemos que os desafios atuais de nossa juventude são mais urgentes, famílias vulneráveis tem menos chances de apoiarem seus filhos na escola e acabam contando que eles trabalhem para ajudar nas despesas.

A tentativa de controle também é uma constante na leitura do texto, desde as questões voltadas à reorganização curricular, baseada no ensino por competências e habilidades, intencionada em formar e preparar um cidadão limitado à perspectiva do saber fazer. Na mesma perspectiva, a formação docente, na investida de formar o professor que ensine atendendo a demandas da eficiência, baseada no letramento e ensino matemático.

Ao nos aproximarmos do contexto cearense (capítulo 04), buscamos primeiramente o DCRC. Inicialmente, deduzimos a partir da investigação que o documento cearense foi escrito atendendo a uma exigência do ProBNCC que implicava em repasses financeiros aos estados, dessa forma, destacamos a relações de poder que se pôs entre o governo federal e governo estadual. Desta forma, destacamos o contexto de influência no qual as discussões cearenses operaram para a produção do currículo.

Inferimos, a partir da leitura e análise do DCRC que há várias aproximações com o texto da BNCC ensino médio, entre elas: a organização curricular pautada no ensino por competências e habilidades, buscando atender resultados/metasp em avaliações externas; o desenvolvimento de um aluno protagonista, autônomo; a tentativa de flexibilização curricular proposta através dos itinerários formativos; o sentido de cidadania pautado no saber fazer.

Há a presença de influências externas, já visíveis na rede cearense mesmo antes da reforma, destacadas pelo envolvimento do Instituto Aliança na organização e formação do material a ser utilizado no componente curricular NTPPS e PV. Outrossim, nos itinerários formativos, além da presença do ensino por competências e habilidades, temos a influência da metodologia STEAM, de origem internacional, pautada no raciocínio lógico.

Além disso, entendemos o DRRCR como contexto da produção do “novo” ensino médio cearense (MAINARDES, 2006) e destacamos que o documento buscou em metodologias e

projetos já existentes, a adequação ao “novo” ensino médio e à BNCC, confirmando assim a compreensão de ressignificação das políticas. Partimos, então, daqui em diante, para as conclusões obtidas nos contextos escolares investigados, buscando perceber como essa política foi interpretada e traduzida.

O diálogo teve início a partir da compreensão de que os sujeitos traziam sobre o “novo” ensino médio. Concluímos que duas questões se apresentaram de início: a) houve um distanciamento dos debates e reflexões da política e o contexto da prática; e b) apesar desse distanciamento, as escolas foram buscando seus próprios caminhos e seus sujeitos atuando na produção da política no ambiente escolar. Destacamos ainda que não responsabilizamos os docentes por essa distância e entendemos assim com Ball (2016) que nós estamos mergulhados, relacionados na criação neoliberal e globalizante e em geral, nem nos damos conta de que lá estamos.

Sobre a reorganização curricular e ensino por competências, deduzimos que o estado do Ceará construiu seu DCRC buscando alinhamento com a política nacional, mas faz ressignificações de políticas e projetos já existentes no seu contexto. Contraditoriamente, assim como na BNCC, o DCRC também organiza seu currículo por área, mas distribui as disciplinas e suas respectivas competências e habilidades.

Identificamos, ainda que apesar de trazer o texto da construção coletiva nas escolas, o documento descreve as competências e as habilidades a serem desenvolvidas nos discentes nas instituições escolares reforçando um discurso hegemônico de formar um jovem produtivo, proativo e eficiente, propondo assim um currículo que se impõe como único e verdadeiro. Ressaltamos que compreendemos essa visão como controladora, na tentativa de controlar os currículos escolares e isso pode reduzir as possibilidades aos jovens que estão nas escolas, precarizando aquilo que é ensinado.

Em relação aos itinerários formativos e o protagonismo juvenil, colhemos ancoradas em Ball (2016) que as estratégias discursivas em torno dos itinerários formativos em cada escola foram bem distintas. A EEM Y fez uma mobilização em torno dessa política a partir de reuniões de equipe e investigando manuais e boletins de informação sobre o tema, e assim conseguiram coletivamente construir sua própria proposta. Diferentemente, a EEMTI X ficou/está no aguardo de maiores orientações da SEDUC/CE e não possui ainda um projeto de trilhas pensado.

Em relação ao protagonismo estudantil, esse tema já é mais solidificado nos espaços escolares. Eles trazem vivências, como grêmios estudantis, monitorias, NTPPS, como atividades do cotidiano que desenvolvem esse protagonismo nos jovens. Essa leitura se aproxima do

DCRC (2021) que também aproxima essa metodologia de projetos como o PDT e o NTPPS. Nese sentido, são discursos hegemônicos que vão se construindo e se repetindo desde a secretaria de educação às escolas, onde os sujeitos atuam.

Sobre a formação docente, destacamos a existência de uma plataforma com várias opções de cursos para os docentes e que apresenta a proposta de cursos para orientar o docente sobre o ensino por competências, educação financeira, competências digitais, entre outros. São temas que fazem parte da proposta da reforma do ensino médio e BNCC e que são propostos já de maneira integrada à política educacional estadual.

Essa plataforma é um elemento que indica que a Seduc/Ce tem atenção e rigor no processo formativo do docente e dialoga com tentativas de controle, influenciando como define Lopes (2019) a forma de ensinar.

Além disso, a SEDUC/CE tem uma política denominada “foco na aprendizagem” que são reuniões mensais, especialmente com professores de português e matemática que propõe uma revisão ao currículo a depender do desempenho dos alunos nas avaliações externas.

Sobre o tema cidadania, concluímos que os sujeitos compreendem a importância de formar cidadãos, no entanto, há hegemonizada a preocupação com a formação cidadã para atender a determinadas demandas da sociedade relacionadas à empregabilidade. Em relação à formação docente, temos que os dois contextos escolares buscaram nos estudos de planejamento, compreenderem a política que acabava de chegar às escolas, no entanto, o debate de maneira geral, limita-se ao que os documentos oficiais apresentam. A EEMY ainda tem uma vivência um pouco mais reflexiva, talvez pelas experiências do professor que tomou a frente a discussão.

Logo, constatamos a presença da rede de influência destacada no Capítulo 3 desta investigação, também no contexto cearense, o que nos mostra que mesmo antes das discussões sobre a construção da base e a reforma do ensino médio, já operava com o que Ball (2014) define de mobilidade política, no caso em tela, com empresas diretamente envolvidas na política educacional.

Chegando ao fim da investigação, ratificamos, operando com discussões de Ball, Maguire e Braun (2016), sobre a Teoria da Atuação, que muita atenção se dá em verificar se as políticas são “bem” implementadas ou não, quando a atenção maior deveria ser em analisar, compreender como as escolas convivem/gerenciam com tantas políticas e que isso exige desses contextos escolares criatividade e envolvimento daqueles que os constituem.

Quando apresentamos o entendimento de Ball, Maguire e Braun (2016, p. 13) de que a “política são processo discursivos que são complexamente configurados, contextualmente

mediados e institucionalmente prestados”, no início da investigação foi crendo que as escolas estão abertas a mudanças, mas podem também manter-se anônimas, caso os sujeitos optem por assim fazer. E foi o que aqui identificamos, mesmo no contexto da secretaria de educação, o que vimos foram tentativas de adaptação da política no contexto cearense. É certo que o Ceará apresenta muito forte o discurso da educação pautada em metas e resultados, no entanto, o DCRC propõe várias ressignificações das políticas e projetos já utilizados na educação cearense.

E esse movimento não foi diferente nos contextos escolares, cada um com suas características, acomodando alguns aspectos propostos, fugindo de outros, cada um buscou fazer leitura da política imposta.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, N. F. **Lei nº 13.415/2017**: implicações no ensino médio integrado na rede de ensino pública do estado do Maranhão. 2020. 159 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2020. Disponível em: <https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/3170?mode=full>. Acesso em: 03 maio 2021.
- BALL, S. J. Performatividades e Fabricações na Economia Educacional: rumo a uma sociedade performativa. **Educação & Realidade**, v. 35, n. 2, p. 37-55, maio/ago. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/15865>. Acesso em: 12 out. 2021.
- BALL, S. J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.
- BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, S. J. *et al.* Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. *Journal of Education Policy*, London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994.
- BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição [da] República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino médio**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/novembro-2018-pdf/102481-rceb003-18/file>. Acesso em: 17 jan. 2022.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia de Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2020. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/pro-bncc/material-de-apoio/>. Acesso em: 15 maio 2021.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Institui uma mudança na estrutura do ensino médio. Brasília, DF. 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Bases Legais. Brasília: MEC, 2000.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, 2014.

BRASIL. Movimento Pela Base. **Primeiros Passos Para a Implementação da Base Nacional Comum Curricular**. 2017. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wpcontent/uploads/2017/04/BaseGuia.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC)**. 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/programas-e-acoas/programa-de-apoio-a-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-probncc>. Acesso em: 15 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: PORTARIA Nº 1.432, DE 28 DE DEZEMBRO DE 2018 (*) - Imprensa Nacional (in.gov.br). Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Todos Pela Educação**. São Paulo: MEC; CONSED; UNDIME, 2006. Disponível em: https://fundacaoemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/aprendizagem?gclid=Cj0KCQiA7bucBhCeARIsAIOwr-9OwTkl_b4avoWIWI2KsVHft4JIR0uPWltp8ynfjIKohh9sr4FBallaAhSpEALw_wcB. Acesso em: 25 maio 2022.

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. **Documento Curricular Referencial do Novo Ensino Médio para efetivação no Ceará**. 2021. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/documento-curricular-referencial-do-ceara/>. Acesso em: 31 jan. 2022.

COPATTI, C.; ANDREIS, A. M. Políticas públicas educacionais no Brasil pós redemocratização: percursos à cidadania?. **Geopauta**, v. 4, n. 1, p. 69-91, 2020. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/geo>. Acesso em: 13 maio 2021.

COSTA, H. H. C.; LOPES, A. C. A contextualização do conhecimento no ensino médio: tentativas de controle do outro. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558>. Acesso em: 16 nov. 2021.

DE OLIVEIRA, M. B. Regime de colaboração e formação docente: práticas discursivas na produção política ProBNCC/RN. **Roteiro**, v. 46, p. e23863, jan./dez. 2020. DOI: 10.18593/r.v46i.23863. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23863>. Acesso em: 02 jun. 2021.

DESTRO, D. de S. A ressignificação da Base Nacional Comum Curricular na rede municipal

de Juiz de Fora/MG. **Roteiro**, v. 46, p. e23809, jan./dez. 2021. DOI: 10.18593/r.v46i.23809. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23809>. Acesso em: 01 jun. 2021.

EMILIO, R. M. **Base Nacional Comum Curricular**: um estudo sobre o processo de implantação. 2020. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos. Santos: UNISANTOS, 2020. Disponível em: <http://biblioteca.unisantos.br:8181/handle/tede/6181>. Acesso em: 03 maio 2021.

FERREIRA, F. da S.; SANTOS, F. A. dos. As estratégias do “Movimento Pela Base” na construção da BNCC: consenso e privatização. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 189-208, 2020. DOI: 10.30715/doxa.v22i1.14031. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/14031>. Acesso em: 01 jun. 2021.

FERRETTI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Revista Estudos Avançados**, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/RKF694QXnBFGgJ78s8Pmp5x/?lang=pt>. Acesso em: 11 jun. 2020.

FERRETTI, C. J.; ZIBAS, D. M. L.; TARTUCE, G. L. B. P. Protagonismo juvenil na literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/CfWXW5h9BRT5twmQQhJpRnM/?lang=pt>. Acesso em: 08 nov. 2021.

IUNGO . Instituto IUNGO. <https://iungo.org.br/> Acesso em 10 Out 2022.

LOPES, A. C. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 21, n. 45, p. 445-466, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581>. Acesso em: 05 nov. 2021.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.963. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 12 ago. 2021.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. **Disciplinas e Integração Curricular**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

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

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNfTvXyTcQHHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 12, n. 16,

ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/0>. Acesso em: 12 ago. 2021.

MANZINI, E. J. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL SOBRE PESQUISAS E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2004, Bauru. A pesquisa qualitativa em debate. **Anais** [...]. Bauru: USC, 2004.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, v. 5, n. 2, p. 154-164, 2014. DOI: <https://doi.org/10.15448/2179-8435.2014.2.18875>. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>. Acesso em: 08 jan. 2022.

MÜLLER, T. M. P. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnicoraciais. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 164-183, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rieb/a/cwjzvNd8dTSc8wKBfXRn6xh/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 08 jan. 2022.

OLIVEIRA, M. B.; OLIVEIRA, E. F. de A. Demandas e protagonismo juvenil: políticas curriculares no ensino médio. **HOLOS**, Natal, v. 3, p. 185-195, 2017. DOI: 10.15628/holos.2017.5744. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5744>. Acesso em: 20 set. 2022.

PAGLIA, R. da S. C. **Base Nacional Comum Curricular**: a política educacional para o ensino médio no sistema estadual de ensino de Barueri. 2019. 150 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/2246>. Acesso em: 28 abr. 2021.

PAULA, A. V. de. **BNCC e os currículos subnacionais**: prescrições indutoras das políticas educacionais e curriculares. 2020. 148 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39424>. Acesso em: 13 maio 2021.

PIRES, M. D. M. **A influência empresarial na política curricular brasileira**: um estudo sobre o Movimento pela Base Nacional Comum. 2020. 358 f. Dissertação (Mestrado acadêmico) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufjf.br/jspui/handle/ufjf/11599>. Acesso em: 13 maio 2021.

POUPART, J. *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008.

QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L. V. **Manual de investigação em Ciências Sociais**. 6. ed. Lisboa: Gradiva Publicações, S. A., 2013.

RORIZ, E. O. M. **A base nacional comum curricular e as influências neoliberais na sua construção**. 2020. 121 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação STRICTO SENSU em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em:

<http://tede2.pucgoias.edu.br:8080/handle/tede/4564>. Acesso em: 09 jun. 2021.

SANTOS, G. Processos de resignificação após a BNCC: aspectos da produção curricular em Mato Grosso. **Roteiro**, v. 46, p. e23803, 2020. DOI: 10.18593/r.v46i0.23803. Disponível em: <https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/23803>. Acesso em: 8 maio 2021.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Documento de Orientação Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**, SEDUC/UNDIME-CE. Fortaleza: SEDUC/CE, 2022.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SÜSSEKIND, M. L. A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas. **Retratos da Escola**, v. 13, n. 25, 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 22 out. 2021.

TEIXEIRA, A. do A. A. **A implementação da Base Nacional Comum Curricular e as mudanças curriculares estaduais**: o caso do PAEBES ALFA. 2020. 125 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública, Juiz de Fora, 2020. Disponível em: <http://mestrado.caedufjf.net/a-implementacao-da-base-nacional-comum-curricular-e-as-mudancas-curriculares-estaduais-o-caso-do-paebes-alfa/>. Acesso em: 28 abr. 2021.

THIESEN, J. S. Políticas curriculares de educação básica: recontextualização da BNCC no território de Santa Catarina. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 1, p. 1-9, 2021. ISSN: 2177-2886. DOI: 10.22478/ufpb.1983-1579.2021v14n1.5649. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/rec/article/view/56496>. Acesso em: 28 abr. 2021.

ANEXO A – PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DA UERN

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: SENTIDOS DE “NOVO” NO ENSINO MÉDIO DE CASCAVEL/CE.

Pesquisador: MONICA BARBOSA CANUTO

Área temática:

Versão: 3

CAAE: 61389122.9.0000.5294

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.779.699

Apresentação do Projeto:

O protocolo de pesquisa avaliado trata-se de uma dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação (POSEDUC), na Linha de Pesquisa Políticas e Gestão da Educação, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN). Esta pesquisa tem como objeto de estudo o ensino médio e objetivo geral investigar a produção de política em torno do considerado “novo” Ensino Médio no município de Cascavel/CE. Apontamos como objetivos específicos: compreender redes de articulação política em torno de políticas educacionais do ensino médio; investigar sentidos de formação docente e da produção curricular em prol do “novo” Ensino médio em escolas estaduais do município de Cascavel/CE; analisar como os atores sociais das escolas investigadas ressignificam a BNCC ensino médio nos contextos locais. Consideramos discussões sobre as políticas educacionais do ensino médio, fundada em dispositivos legais a partir do arts. 205º, 210º da Constituição Federal de 1988 (CF/1988) e a Lei de Reforma do ensino médio, Lei 13415/2017 (BRASIL, 2017). Adotamos a compreensão de currículo vinculada à discussão de cultura, apoiadas nos debates realizados em (LOPES; MACEDO,2011), (LOPES,2015), (SILVA,2016) e (COSTA; LOPES, 2018). Por meio de análise qualitativa, buscamos compreender possibilidades de ressignificação da BNCC ensino

médio em contextos locais. Utilizamos a abordagem do Ciclo de Políticas, de Ball e Bowe (1992), pois possibilita uma leitura que permeia a circularidade da política, desde sua escrita inicial até sua produção na prática. Paralelamente, fazemos uso da Teoria da Atuação, de Ball, Maguire e Braun (2016) uma vez que essa teoria nos traz maior compreensão do contexto da prática, a partir da análise dos contextos: situados, profissionais, materiais e externos, dessa forma, dando voz aos sujeitos envolvidos no processo de produção da política. Organizaremos a produção de dados mediante análise dos seguintes documentos: Lei do Novo Ensino Médio (13415/2017), BNCC ensino médio e Documento de Orientação Curricular Referencial do Ceará (2021). A pesquisa empírica dar-se-á por meio de entrevista semiestruturada dos sujeitos da pesquisa, com um representante da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 09 (CREDE 09), que nesta pesquisa configura como representante da Secretaria de Educação do Estado; gestores e docentes de duas escolas de ensino médio, localizadas no município de Cascavel/CE. Destacamos em diálogo com Ball (2014) e Araújo e Lopes (2021) que a política de reforma do ensino médio se configura como parte de uma rede global de influência que se construiu/constrói a partir de uma produção discursiva de que a gestão pública educacional é deficitária. Outrossim, apresentam “soluções” que deixam efeitos na produção curricular e formação docente.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar a produção de política em torno do considerado “novo” Ensino Médio no município de Cascavel/CE.

Objetivo Secundário: Compreender redes de articulação política em torno de políticas educacionais do ensino médio; investigar sentidos de formação docente e da produção curricular em prol do “novo” Ensino médio em escolas estaduais do município de Cascavel/CE; analisar como os atores sociais das escolas investigadas ressignificam a BNCC ensino médio nos contextos locais.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Os riscos e benefícios foram avaliados e os mesmos atendem as normativas éticas vigentes.

Riscos:

Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto são de publicização das respostas, uma vez que a pesquisa será apresentada publicamente; além do contato quando a coleta de dados for no formato presencial que poderá acarretar a contaminação pelo Covid-19 ou doenças virais. Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, no qual o participante será identificado por letras ou números aleatórios;

Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas a discente, Mônica Barbosa Canuto, aplicará o questionário e somente a pesquisadora responsável, Mônica Barbosa Canuto e a professora orientadora responsável manusearão e guardarão os questionários; garantimos o sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; assim, garantimos também que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e expostos atualmente, devido a pandemia do Covid-19, os participantes do estudo serão protegidos conforme manda os protocolos de segurança da Organização Mundial de Saúde (OMS), será obrigatório o uso de máscara por meio dos participantes durante a coleta dos dados, além do distanciamento pessoal durante as coletas das informações. Ou, se o participante da pesquisa solicitar, será realizada no modo virtual, utilizando o Google meet.

Benefícios:

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de a partir de diálogo estabelecido com gestores/coordenadores e professores entendermos os possíveis sentidos atribuídos ao Novo Ensino Médio em Cascavel/CE, identificando possíveis processos de ressignificação da política, além de ampliar o debate sobre as Políticas de currículo no município de Cascavel/CE.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O protocolo de pesquisa avaliado apresenta relevância e exequibilidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatória encontram-se anexados.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A pesquisa não apresenta óbices éticos. O presente protocolo de pesquisa encontra-se de acordo com as normativas éticas vigentes. Recomendamos pela sua APROVAÇÃO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1986012.pdf	28/09/2022 20:24:48		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /Justificativa de Ausência	TCLE_Alterado_2.pdf TCLE_Alterado_2.pdf	28/09/2022 20:23:23	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito Aceito
Outros	carta_resposta_cep.pdf	11/09/2022 17:15:33	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito
Outros	carta_anuencia_escola_y.pdf	11/09/2022 17:14:37	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito
Outros	carta_anuencia_escola_x.pdf	11/09/2022 17:14:08	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito
Outros	carta_anuencia_crede09.pdf	11/09/2022 17:11:53	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito
Projeto Detalhado/ Brochura Investigador	PROJETO_COMPLETO_ALTERADO.docx	11/09/2022 17:10:04	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	declaracao_inicio_pesquisa_alterado.pdf	11/09/2022 17:09:38	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_alterado.docx	11/09/2022 17:08:53	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_ROSTO_ATUALIZADA.pdf	24/07/2022 20:10:22	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito

Parecer Anterior	PARECER_ANTERIOR.pdf	22/07/2022 08:43:54	MONICA BARBOSA CANUTO	Aceito
------------------	----------------------	------------------------	-----------------------------	--------

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

MOSSORÓ, 26 de Novembro de 2022

Assinado por:
Ana Clara Soares Paiva Tôres
(Coordenador(a))

**APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AO
REPRESENTANTE DA CREDE 09**

 <p>UERN</p>	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>
---	---

ROTEIRO - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

I - Coordenador ou representante da Crede 09

<p>I – Identificação Entrevistado (a): _____ código: _____ Gênero: _____ Escola: _____ Formação Inicial: _____ Instituição: _____ Pós-Graduação: _____ Instituição: _____ Forma de acesso à rede estadual: _____ Tempo de Atuação na Rede: _____ Função que ocupa na Crede 09: _____</p>
<p>II – O “novo” ensino médio Há no documento orientador do estado do Ceará, proposta alinhada ao novo ensino médio. Como você compreende esse novo? O que há de novo? São as metodologias? Quais são as mudanças? Como você analisa as propostas para o ensino médio? Essa política possui relações com documentos orientadores anteriores, como por exemplo os PCN’s? Qual a sua compreensão a respeito disso? A partir da homologação da última versão BNCC, os sistemas de ensino estabeleceram um cronograma de implantação. Após dois anos de trabalho remoto, por conta da Covid – 19, como a Crede 09 tem se mobilizado de forma a atender aos dispositivos na BNCC ensino médio? Quais ações foram planejadas?</p>
<p>III – Reorganização Curricular Há alguém responsável na Crede 09 pelo acompanhamento da reorganização curricular das escolas? Qual a compreensão da Crede 09/SEDUC sobre currículo? Sobre a reorganização curricular proposta às escolas. Como ele vai impactar na organização curricular nas escolas? Existe material de apoio na reorganização curricular? Elaborado pela Crede/Seduc? Ou por parceiros? Esse currículo proposto tem relação com alguma Matriz de Referência? Qual? Qual(is) as relações? Há um currículo proposto pela SEDUC (Crede 09)? Como ele foi construído?</p>

Comente sobre esse processo?
<p>IV- Protagonismo Juvenil e itinerários formativos</p> <p>Em relação a: protagonismo juvenil/ itinerários formativos. Como esses eixos serão desenvolvidos nas escolas?</p> <p>Há ações voltadas para reorganização curricular e formação docente?</p> <p>Em relação à possibilidade de as escolas regulares ofertarem o itinerário formativo profissional. Como se dará esse processo?</p> <p>Há parcerias? Se sim, quais são? Quais as propostas apresentadas?</p> <p>E sobre a certificação? Quais são as orientações propostas pela Seduc?</p>
<p>V – Ensino por competências</p> <p>Existe amplo debate sobre o ensino por competências. Qual o entendimento da Crede 09/SEDUC sobre essa proposta?</p> <p>Quais as maiores contribuições e/ou desafios?</p>
<p>VI – Formação docente</p> <p>Pensando em Novo ensino e formação docente, quais as ações planejadas pela Crede 09?</p> <p>Existe alguma parceria nessa área?</p> <p>Material organizado?</p>
<p>V- Cidadania</p> <p>No DCRC (CEARÁ 2021) a cidadania e o civismo são colocados como tema transversal. Qual a compreensão da Crede 09 sobre formar para cidadania?</p>

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AO
REPRESENTANTE DO NÚCLEO GESTOR QUE ACOMPANHOU O
PROCESSO DE REORGANIZAÇÃO CURRICULAR NAS ESCOLAS**

 <p>UERN</p>	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEDOC LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>
---	---

II- Representante do Núcleo Gestor que acompanhou/a o processo de reorganização curricular nas escolas

<p>I – Identificação</p> <p>Entrevistado (a): _____ código: _____</p> <p>Gênero: _____</p> <p>Escola: _____</p> <p>Formação Inicial: _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Pós-Graduação: _____</p> <p>Instituição: _____</p> <p>Forma de acesso à rede estadual: _____</p> <p>Tempo de Atuação na Rede: _____</p> <p>Função que ocupa na Crede 09: _____</p>
<p>II – Discussões sobre BNCC ensino médio e o “novo” ensino médio</p> <p>Você teve a oportunidade de conhecer ou debater a BNCC (em qualquer das últimas versões) para o ensino médio, formalmente em sua escola ou em algum outro espaço (sindicatos ou universidades)?</p> <p>Houve por parte da secretaria de educação do estado alguma reunião ou texto ou conversa formal sobre a BNCC do ensino médio? Como foi ela? Foram distribuídos textos? Foram chamados especialistas para fazer alguma explanação, seguida de discussão?</p> <p>E sobre a construção do DCRC estadual. Você teve a possibilidade de participar, direta ou indiretamente, desse processo? Comente sobre isso.</p>
<p>III – Reorganização Curricular</p> <p>A partir da homologação da última versão BNCC, os sistemas de ensino estabeleceram um cronograma de implantação. Após dois anos de trabalho remoto, por conta da COVID – 19, quais ações foram realizadas na escola com vistas a esse processo de reorganização curricular?</p> <p>Houve formação para os gestores? Como se deu esse processo? Qual material didático foi trabalhado?</p> <p>Como está acontecendo esse processo de reorganização curricular na escola? Quais ações foram pensadas?</p> <p>Quais os desafios identificados nesse percurso?</p>
<p>IV- Protagonismo Juvenil e itinerários formativos</p>

A Base apresenta os Itinerários Formativos e o protagonismo como eixos essenciais para o sucesso de uma educação de qualidade.

Como a escola está pensando a realização dessas propostas? A partir de quais ações? Projetos? Há suporte da Crede 09 para a elaboração dos itinerários formativos? Qual(is)?

V – Ensino por competências

Como você analisa as propostas para o Novo ensino médio? Quais as principais mudanças essa política pode promover na escola?

Houve mudança na carga horária de algumas disciplinas? Como vocês avaliam esse contexto? A reforma propõe o ensino organizado por competências e habilidades. Qual a visão da escola sobre isso? Quais os principais desafios?

Entre a proposta dos itinerários formativos, há a possibilidade da oferta do eixo de formação profissional? Como a escola está pensando esse caminho?

VI – Formação docente

Pensando em Novo ensino médio e formação docente, quais as ações planejadas pela Crede 09? Você teve a possibilidade de participar? Como foi? Comente.
Houve material organizado?

V- Cidadania

No DCRC (CEARÁ 2021) a cidadania e o civismo são colocados como tema transversal. Qual a compreensão da escola sobre formar para cidadania?

Quais ações são desenvolvidas na/pela escola de forma a contemplar essa temática?

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA APLICADA AO
PROFESSOR QUE PARTICIPOU DA FORMAÇÃO OFERTADA
PELA SEDUC SOBRE O NOVO ENSINO MÉDIO**

	<p>UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE - UERN FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO - DE PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - POSEUC LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS E GESTÃO DA EDUCAÇÃO</p>
---	--

III - Professor que participou da formação ofertada pela SEDUC sobre Novo ensino médio

<p>I – Identificação Entrevistado (a): _____ código: _____ Gênero: _____ Escola: _____ Formação Inicial: _____ Instituição: _____ Pós-Graduação: _____ Instituição: _____ Forma de acesso à rede estadual: _____ Tempo de Atuação na Rede: _____ Função que ocupa na Crede 09: _____</p>
<p>II – Discussões sobre BNCC ensino médio e o “novo” ensino médio</p> <p>Você teve a oportunidade de conhecer ou debater a BNCC (em qualquer das últimas versões) para o ensino médio, formalmente em sua escola ou em algum outro espaço (sindicatos ou universidades)?</p> <p>Houve por parte da sua escola alguma reunião ou texto ou conversa formal sobre a BNCC do ensino médio? Como foi ela? Foram distribuídos textos? Foram chamados especialistas ou o coordenador pedagógico fez alguma explanação, seguida de discussão?</p> <p>A partir da homologação da última versão BNCC, os sistemas de ensino estabeleceram um cronograma de implantação. Após dos dois anos de trabalho remoto, por conta da COVID – 19, houve uma formação ofertada pela SEDUC sobre a nova proposta.</p> <p>Você poderia comentar sobre esse processo formativo. Quais as orientações/propostas passadas? Qual material foi disponibilizado para esse processo formativo?</p>
<p>III – Reorganização Curricular</p> <p>Quais ações foram realizadas na escola com vistas a esse processo de reorganização curricular?</p> <p>Vocês já iniciaram esse processo? Como está acontecendo? Quais ações foram pensadas? Quais os desafios identificados nesse percurso?</p>
<p>IV- Protagonismo Juvenil e itinerários formativos</p>

A Base apresenta **os Itinerários Formativos e o protagonismo** como eixos essenciais para o sucesso de uma educação de qualidade. Como você enquanto docente avalia essas propostas? Como pretende desenvolvê-las? A partir de Projetos? Quais?

V – Ensino por competências

Como você analisa as propostas para o ensino médio? Quais as principais mudanças essa política pode promover na escola?

Houve mudança na carga horária de algumas disciplinas? Como vocês avaliam esse contexto?

A reforma propõe o ensino organizado por competências e habilidades? Qual a sua visão enquanto docente sobre isso?

Há material didático para as novas propostas? Quais? Qual sua avaliação do material ofertado?

VI – Formação docente

Pensando em Novo ensino médio e formação docente, quais as ações planejadas pela Crede 09? Você teve a possibilidade de participar? Como foi? Comente. Houve material organizado?

V- Cidadania

No DCRC (CEARÁ 2021) a cidadania e o civismo são colocados como tema transversal. Qual a compreensão da escola sobre formar para cidadania?

Quais ações são desenvolvidas na/pela escola de forma a contemplar essa temática?