



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE-UERN
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO-DE
FACULDADE DE EDUCAÇÃO-FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO- POSEDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO**

HERYSON RAISTHEN VIANA ALVES

**OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO:
ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

**MOSSORÓ/RN
2025**

HERYSON RAISTHEN VIANA ALVES

**OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO:
ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (POSEDUC), da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, como requisito para a obtenção do título de mestre em Educação. Linha de pesquisa: Formação humana, docência e currículo.

Orientador: Prof. Dr. Zacarias Marinho.

**MOSSORÓ/RN
2025**

© 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.

A474t Alves, Heryson Raisthen Viana Alves
OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS
NO NOVO ENSINO MÉDIO: ATUAÇÃO NO CONTEXTO
DA PRÁTICA. / Heryson Raisthen Viana Alves Alves. -
Mossoró - RN, 2025.
164p.

Orientador(a): Prof. Dr. Zacarias Marinho Marinho.
Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-
Graduação em Educação). Universidade do Estado do Rio
Grande do Norte.

1. Temas Contemporâneos Transversais. 2. Novo
Ensino Médio. 3. Políticas Educacionais. 4. Currículo. I.
Marinho, Zacarias Marinho. 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.

HERYSON RAISTHEN VIANA ALVES

**OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO:
ATUAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA**

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

Aprovada em ____ / ____ de 2025.

Banca examinadora

Prof. Dr. Zacarias Marinho
(Orientador)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Profa. Dra. Maria de Fátima de Lima das Chagas
(Examinador Externo)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Profa. Dra. Meyre Ester Barbosa de Oliveira
(Examinador Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Prof. Dr. Emerson Augusto de Medeiros
(Suplente Externo)
Universidade Federal Rural do Semi-Árido (UFERSA)

Profa. Dr. Francisco Canindé da Silva
(Suplente Interno)
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)

Dedico a todos aqueles que me inspiram a ser
alguém melhor.

AGRADECIMENTOS

Seria impossível resumir em palavras a trajetória que me leva até a escrita deste trabalho dissertativo, a vida acadêmica é composta por experiências únicas que ultrapassam as dependências da universidade, no entanto, resguardo aqui, honrarias a estes que fizeram parte de minha vida nos últimos dois anos. Sou imensamente grato pelos detalhes que constituem cada exaustivo dia, que por muitas vezes parecia não ter fim.

Em nome de toda a minha família, agradeço a minha mãe Veridiana Viana e minha avó Ana Pinheiro, por serem base da construção do que já sou e ainda serei, reconheço com emoção e orgulho cada esforço incansável e incontestável para me ver crescer e alcançar meus objetivos, por toda a minha vida, vocês têm feito os meus anseios os seus, e é por vocês que luto para que as minhas conquistas sejam igualmente as suas.

A Fernanda Sheila pelo amparo, cuidado, zelo e total apoio durante toda esta trajetória, certamente esta conquista se torna ainda mais bela ao seu lado.

Ao Programa de Educação Tutorial PET-Pedagogia (FE/UERN), onde foi semeado o desejo de ingressar ao mestrado, imensa gratidão e orgulho em tê-lo integrado, uma vez petiano, sempre petiano. Ao grupo de pesquisa Contexto e Educação – CONTEXTO (FE/UERN) pelas ricas contribuições e orientações teóricas na construção da minha identidade como pesquisador.

Ao meu Orientador Professor Dr. Zacarias Marinho por dividir comigo este desafio, pelas orientações, direcionamentos, aprendizados, ensinamentos e preocupações, por durante meu trajeto não ter medido esforços e tempo no compromisso para a realização desta pesquisa.

Em nome da Professora Dra. Meyre Ester, agradeço ao Grupo de Estudos e Pesquisa Currículo e Ensino – GEPCE, pelo acolhimento e amparo humano e teórico.

Em nome dos Professores Dr. Allan Solano e Dr. Júlio Ribeiro, agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC/UERN, pelo compromisso com a educação pública e a promoção da Ciência e Pesquisa nos muitos âmbitos sociais.

Ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq pelo amparo e financiamento no desenvolvimento desta pesquisa.

A Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN pela promoção da formação e capacitação dos trabalhadores e servidores, por suas políticas estudantis de apoio e permanência na universidade, garantindo acesso e permanência dos filhos das classes trabalhadoras, resistiremos.

Aos demais professores, técnicos e profissionais que compõem a Faculdade de Educação – FE/UERN, obrigado por todo o cuidado e competência para comigo e com minhas

colegas de curso, por terem proporcionado riquíssimas contribuições formativas e pessoais. A minha querida turma de 2023.1, conseguimos!

Paz, Amor e Empatia.

RESUMO

Em atual processo de implementação em todo o país, o presente trabalho discute acerca dos processos de implementação que compreendem a política de Temas Contemporâneos Transversais – TCT no ambiente escolar. O estudo tem como objetivo central analisar os processos de atuação dos Temas Transversais no contexto da prática por professores de uma escola pública de novo ensino médio no município de Mossoró – RN. Como objetivos específicos tem-se: 1 - Analisar as abordagens epistemológicas que compõem o cenário de discussões dos Temas Contemporâneos Transversais no âmbito das pesquisas dissertativas no país; 2 - Descrever as articulações discursivas da política de Temas Contemporâneos Transversais no Novo Ensino Médio, identificando os discursos articulatórios das políticas que permeiam a implementação dos TCT no Novo Ensino Médio, considerando tensões, desafios e estratégias adotadas nas redes políticas nacional e internacionalmente; 3 - Compreender a circularidade dos discursos dos temas transversais no Novo Ensino Médio no contexto da prática, investigando como os professores no contexto da prática interpretam, traduzem e ressignificam os TCT no cotidiano escolar, destacando os processos de mediação e adaptação curricular. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de cunho descritiva, analítica e exploratória. Os processos de análises dos dados empíricos se dão fundamentados no quadro teórico que conta com a abordagem do ciclo de políticas (Stephen J. Ball e colaboradores, 1992; Mainardes, 2006) na teoria da atuação (Ball; Maguire; Braun, 2016) no que diz respeito ao campo da política, e os estudos de Lopes e Macedo (2011), Silva (1999), Lopes (2013) e Macedo (1999) que fundamentam as reflexões no campo do currículo, assim como outros diálogos teóricos do campo da metapesquisa realizados junto a Mainardes e Tello (2018); Mainardes e Gandin (2018) e Mainardes (2018). O estudo possibilitou a construção de compreensões acerca dos processos multifacetados que compõem a implementação da política, perpassando diversos contextos desde sua idealização até chegar no ambiente escolar, lugar este, que também implica processos articulatórios para a viabilização da política, uma vez que, dentre as particularidades da instituição e pressões e disputas de espaço e poder no processo de implementação pelos atores que participam, traduzem e significam a política no cotidiano escolar.

Palavras-chave: Temas Contemporâneos Transversais; Novo Ensino Médio; Políticas Educacionais; Currículo.

ABSTRACT

In the current implementation process throughout the country, this paper discusses the implementation processes that comprise the policy of Contemporary Cross-Cutting Themes - TCT in the school environment. The study's main objective is to analyze the processes of action of the Cross-Cutting Themes in the context of the practice by teachers of a public school of new high school in the city of Mossoró - RN. The specific objectives are: 1 - To analyze the epistemological approaches that make up the scenario of discussions of Contemporary Cross-Cutting Themes in the scope of dissertative research in the country; 2 - To describe the discursive articulations of the policy of Contemporary Cross-Cutting Themes in the New High School, identifying the articulatory discourses of the policies that permeate the implementation of TCT in the New High School, considering tensions, challenges and strategies adopted in the political networks nationally and internationally; 3 - Understand the circularity of discourses on cross-cutting themes in the New High School in the context of practice, investigating how teachers in the context of practice interpret, translate and resignify TCT in everyday school life, highlighting the processes of mediation and curricular adaptation. The research adopts a qualitative, descriptive, analytical and exploratory approach. The processes of analysis of empirical data are based on the theoretical framework that includes the policy cycle approach (Stephen J. Ball et al., 1992; Mainardes, 2006) in the theory of performance (Ball; Maguire; Braun, 2016) with regard to the field of policy, and the studies by Lopes and Macedo (2011), Silva (1999), Lopes (2013) and Macedo (1999) that support reflections in the field of curriculum, as well as other theoretical dialogues in the field of meta-research carried out with Mainardes and Tello (2018); Mainardes and Gandin (2018) and Mainardes (2018). The study made it possible to build understandings about the multifaceted processes that make up the implementation of the policy, going through different contexts from its idealization until reaching the school environment, a place that also implies articulatory processes for the viability of the policy, since, among the particularities of the institution and pressures and disputes of space and power in the implementation process by the actors who participate, translate and signify the policy in the school routine.

Keywords: Contemporary Cross-Cutting Themes; New High School; Educational Policies; Curriculum.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1-	Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais.....	24
Figura 2-	Temas Contemporâneos Transversais na BNCC.....	25
Figura 3-	Ciclo Formativo ANEC.....	80
Figura 4-	Live Ciclo Formativo ANEC.....	81
Figura 5-	Banner Coleção Novo Viver e aprender.....	83
Figura 6-	Livro literário A carta da terra.....	91
Figura 7-	Live de lançamento pacote de políticas contra o racismo.....	106
Figura 8-	Temas Contemporâneos Transversais no EMP.....	112
Figura 9-	Taxa de rendimento escolar INEP.....	115

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tópicos de análise da metapesquisa.....	34
Quadro 2 – Trabalhos dissertativos selecionados nas bases de dados.....	37
Quadro 3 – Perspectivas epistemológicas (pesquisas teóricas)	39
Quadro 4 – Perspectivas epistemológicas (pesquisas não teóricas)	40

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABA	Associação Brasileira de Antropologia
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ABDC	Associação Brasileira de Currículo
ABECS	Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais
ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior
ANEC	Associação Nacional de Educação Católica do Brasil
ANEB	Avaliação Nacional do Ensino Básico
ANFOPE	Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONANDA	Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNTE	Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
EEPE	Enfoque das Epistemologias de Política Educacional
EF	Educação Financeira
EMI	Ensino Médio Integral
FINEDUCA	Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação
FMI	Fundo Monetário Internacional
FORUMDIR	Fórum Nacional de Diretores de Faculdades
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
ICAN	Campanha Internacional de Abolição das Armas Nucleares
IFAM	Instituto Federal do Amazonas
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LD	Livros didático
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOE	Lei Orgânica da Educação
LOGSE	Lei Orgânica Geral do Sistema Educacional
LOMCE	Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa

ME	Mapa Educacional
MDH	Ministério dos Direitos Humanos
MP	Medida Provisória
NEM	Novo Ensino Médio
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
PPP	Projeto Político Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PLV	Projeto de Lei de Conversão
POSEDUC	Programa de Pós-Graduação em Educação
PRONEA	Programa Nacional de Educação Ambiental
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
RCEMP	Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SBS	Comitê do Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia
SBPC	Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência
SINDPROIFES	Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Federal
SINTIETFAL	Sindicato dos Servidores da Educação Básica Profissional do Alagoas
TCT	Temas Contemporâneos Transversais
UCB	Universidade Católica de Brasília
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UFAC	Universidade Federal do Acre
UFPE	Universidade Federal do Pernambuco
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNITAU	Universidade de Taubaté

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
2	TEMAS TRANSVERSAIS: TENDÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NOS TRABALHOS DISSERTATIVOS.....	19
2.1	Metapesquisa: considerações teórico-metodológicas.....	31
2.1.1	Metodologia.....	34
2.1.2	Levantamento nas bases de dados.....	35
3	ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA.....	52
3.1	Dos aspectos metodológicos.....	52
3.2	Aspectos teóricos.....	55
3.3	Ciclo de políticas.....	56
3.3.1	Apresentando os contextos.....	57
3.4	A teoria da atuação: apreensões teórico-metodológicas.....	61
3.5	Teorias curriculares: arguições e teorizações.....	67
4	TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: REFORMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO.	76
4.1	Articulações discursivas.....	76
4.2	Contexto de influência.....	88
4.3	Contexto da produção de texto.....	100
5	CONTEXTO DA PRÁTICA: ATUAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO NO LÓCUS DE PESQUISA.....	113
5.1	Contextos situados.....	114
5.2	Culturas profissionais.....	116
5.3	Contextos materiais.....	118
5.4	Contextos externos.....	123
5.5	Atuação dos Temas Contemporâneos Transversais.....	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	145
	REFERÊNCIAS.....	148
	APÊNDICES A.....	159

1 INTRODUÇÃO

As políticas educacionais, como discutido por Stephen Ball, Richard Bowe e Anne Gold (1992), são frutos de processos complexos, imbricações e negociações que permeiam os diversos contextos sociais. Nesta perspectiva, analisar propostas de políticas educacionais presentes nos textos normativos não pode se dar de forma dissociada dos contextos nacionais, estaduais e locais. Partindo deste pressuposto, os estudos de Ball e colaboradores subsidiam, nesta pesquisa, o pensamento a partir de uma abordagem analítica que privilegia suas movimentações, instabilidades, fragilidades e demandas contextuais que propiciam a constituição dessas políticas. Assim, no processo de ‘implementação’¹ destas políticas, os documentos normativos são passíveis e estão sujeitos, segundo Ball, Bowe e Gold (1992), a empréstimos, adequações e discursos, demandas advindas dos mais distintos contextos que impliquem forças e poder.

Os dinâmicos processos de industrialização, possuem implicações diretas na forma como os temas transversais, especialmente em áreas como Meio Ambiente, Ética e Saúde chegam ao ambiente escolar, exigindo reflexões e a busca por soluções sustentáveis, além disso, as mudanças socioeconômicas e as novas tecnologias da industrialização também instigam pensar novas abordagens frente as novas complexidades dessas interações sociais e tecnológicas (PINTO *et al*, 2025).

Percebe-se junto aos processos de industrialização, a acentuação e entrelaçamento de outros processos socioeconômicos como o Neoliberalismo e a Globalização, que na atualidade se mostram influentes no âmbito da educação. De acordo com Ball (2014), discutir acerca das relações das políticas educacionais com o neoliberalismo. Assim como com a globalização, requer pensar sobre questões para além de apenas relações econômicas, pois a partir da crescente escala de relações dos setores econômicos, a política educacional está sendo construída de novas maneiras, em novos espaços por novos atores. Muitos desses novos espaços estão advindos de setores privados, anteriormente, onde não se ocupava da maneira que há hoje.

Observa-se que o último século é marcado por transformações em níveis globais, foram e são produzidos diversos discursos sobre o que seja a melhor educação, Pretto e Pinto (2006, p. 19) abordam que “O momento histórico contemporâneo é especial, porque vivemos uma era de profundas transformações em todas as áreas do conhecimento, da cultura e da vida social.”.

¹ Stephen J. Ball e Richard Bowe (1992), problematizam o termo ‘implementação’ a partir da busca de romper com a literalidade que há na ideia da possibilidade do sucesso prescritivo no texto político, desta forma o termo ‘atuação’ (*enactment*) é proposto para substituir o de na língua inglesa, no qual possui um sentido teatral, os envolvidos com as políticas recebem um texto e podem representá-lo ou interpretá-lo de formas variadas.

Neste complexo e emergente cenário de transformações, discursos são mobilizados, estes, por sua vez, tendem a influenciar as políticas educacionais de um modo geral, assim como as políticas curriculares em particular. Estas, tomadas muitas vezes como essenciais para a formação dos educandos, como os sujeitos que irão atuar nessa sociedade global. Rodrigues et al. (2021, p. 03) pontua que “[...] é nesse cenário repleto de transformações de mentalidade, de postura e comportamentos que são gerados os temas transversais”. A partir desta dinamicidade de relações presentes na sociedade, que se presencia o entrelaçar de discursos, por um lado têm-se as tradições disciplinares que historicamente solidifica determinadas disciplinas e mantêm o que julga ser essencial permanecer nos currículos propedêuticos, de outro lado questões sociais que emergem como necessárias para discussão no ambiente escolar e deve-se dividir espaço com os demais conteúdos escolares. Assim, nesta luta de interesses, forças e discursos, constrói-se a dualidade de buscar por desenhos curriculares que não tratem apenas de conteúdos propedêuticos, mas que também atendam às demandas sociais.

Nas políticas educacionais brasileiras, essas demandas são contempladas e aparecem de forma mais sistematizada, primeiramente nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, significadas como Temas Transversais. Com a implantação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, em dezembro no ano de 2017, além de outras mudanças na Educação Básica, como a reforma do Novo Ensino Médio – NEM, fruto da Lei nº 13.415/2017, tais demandas passam a ser significadas como Temas Contemporâneos Transversais.

A BNCC configura-se como documento de caráter normativo, construído sob o discurso de uma necessidade de assegurar uma educação de igualdade e qualidade, por isso o *slogan* “Educação é a base” (Brasil, 2018). Assim, é elencado uma série de conhecimentos propostos como essenciais aos alunos para todas as instituições de ensino da rede básica do país, abarcando da Educação Infantil ao Ensino Médio, prescrevendo propostas curriculares, incluindo os Temas Contemporâneos Transversais como estratégia didática essencial, que deve permear todo o currículo escolar. Desta forma, importa pensar como a comunidade escolar está atuando a política dos temas transversais, presente na BNCC, no novo ensino médio, uma vez que estamos considerando essa comunidade também como atores dessa política.

Sob a abordagem da teoria da atuação, perspectiva teórica proposta por Ball, Maguire e Braun (2016), as políticas não são simplesmente implementadas, mas encenadas, por meio de processos de interpretação e tradução. Dada a complexidade que as realidades escolares lidam nos mais diversos contextos, pensar as implicações decorrentes desses contextos que envolvem a escola é fundamental e de grande importância para compreendermos o discurso construído

em torno das temáticas transversais propostas pela BNCC e da atuação destas no contexto da prática.

A partir dos estudos no campo do currículo de Lopes e Macedo (2011), ampliamos as reflexões acerca dessa complexidade que permeia pensar a constituição dos desenhos curriculares, compreendendo o currículo como dinâmico, multifacetado e as políticas curriculares como passíveis de processos de reinterpretação, recriação, envoltas por discursos e disputas de significação.

Com base na abordagem pós-estrutural, com a qual operam as autoras citadas acima, compreendemos currículo como um texto político, a partir da reflexão de que não é possível responder de maneira fechada o que seja currículo, como pontuam as autoras:

[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente. Cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. [...] esse movimento de criação de novos sentidos para o termo currículo, sempre remetendo a sentidos prévios para de alguma forma negá-los ou reconfigurá-los (Lopes; Macedo, 2011, p. 19, grifo das autoras).

Assim, currículo é, em si, uma prática de sentidos, produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais que, ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria. Desta forma, implica-nos pensar como se dá o processo construção e articulação de sentidos que permeiam os discursos que constituem o atual documento político das temáticas transversais, que nos permite constituir o problema de pesquisa: como se dá o processo de atuação dos Temas Contemporâneos Transversais - TCT no contexto da prática por professores de uma escola pública de novo ensino médio do município de Mossoró-RN? Visualiza-se como a discussão dos Temas Contemporâneos Transversais (TCT) são essenciais na prática de sala de aula do Ensino Médio ao possibilitar uma formação mais ampla e conectada com as realidades sociais, culturais e tecnológicas dos estudantes. Indo além do conteúdo tradicional promovendo um ensino mais contextualizado e significativo.

A presente pesquisa traz reflexões que contribuem com a linha de pesquisa Formação Humana, Docência e Currículo do Programa de Pós-Graduação em Educação – POSEDUC/UERN. A presente linha articula pesquisas no âmbito da formação docente e suas diversas práticas nos espaços de ensino, da Educação Básica ao Ensino Superior, refletindo acerca do sujeito enquanto agente protagonista nestes espaços e áreas de conhecimento, também como em outros espaços sociais que demandam as práticas formativas e do exercício da

docência, o desenvolvimento profissional, os processos de profissionalidade e profissionalização e os enlaces que permeiam a constituição do campo do currículo nas suas diferentes perspectivas teóricas, políticas e práticas curriculares no âmbito educacional, percebendo nele as relações do conhecimento, cultura, tecnologias, cotidianos e os sujeitos.

Desse modo, dialogando diretamente com a linha, a presente pesquisa de abordagem qualitativa tem como objetivo central analisar os processos de atuação e significação dos Temas Contemporâneos Transversais - TCT no contexto da prática por professores de uma escola pública de novo ensino médio no município de Mossoró - RN.

Já como objetivos específicos temos: Analisar as abordagens epistemológicas que compõem o cenário de discussões dos Temas Contemporâneos Transversais; Descrever as articulações discursivas da política de Temas Contemporâneos Transversais no Novo Ensino Médio e Compreender a circularidade do discurso dos temas transversais no novo ensino médio no contexto da prática.

Os instrumentos de construção de dados consistem, inicialmente, em uma análise documental de normativas tanto locais (Projeto Político Pedagógico – PPP) quanto estaduais e nacionais (BNCC, NEM, EMP, LDB, TCT) compreendendo as intencionalidades e movimentações da escola perante as políticas oficiais que a cercam e institucionalizam a abordagem dos TCT, com a finalidade de um levantamento exploratório das condições para se colocar em prática. Posteriormente o uso de Questionário e entrevista Semiestruturada², a escolha por utilizar as duas estratégias se dá pela versatilidade, adaptação e abrangência que os instrumentos permitem de captar detalhes e nuances específicas que se busca da questão problema. O questionário é aplicado com todo o quadro de professores da instituição escolar, possuindo questões abertas e fechadas, permitindo sinalizar as características que compõem o contexto dos docentes, permitindo uma visão inicial e expondo um panorama geral, revelando indícios a ser aprofundados. A partir da análise do questionário com os docentes, são selecionados seis (06) professores (as), que atuem em todas as séries da escola (primeiro, segundo e terceiro ano do novo ensino médio), além de um/uma (01) coordenador (a) escolar. A proposta visa uma compreensão ampla de como a política dos TCT está sendo atuada e ressignificada pelas propostas curriculares em toda a etapa escolar.

Além desta primeira seção introdutória, em que apresentamos o objeto de estudo, problemática, abordagens metodológicas e referencial teórico para a realização desta pesquisa, temos mais cinco (05) seções.

² Segundo Manzini (2009), a entrevista semiestruturada combina perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada.

Na seção, intitulada “TEMAS TRANSVERSAIS: TENDÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NOS TRABALHOS DISSERTATIVOS”, é desenvolvida uma revisão de literatura, instrumentalizada pela metapesquisa, fundamentada nos estudos de Mainardes e Tello (2016), por meio de um levantamento na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e no Catálogo de Teses e Dissertações Capes.

Na seção, intitulada “ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA”, dá-se a argumentação e apropriação do quadro teórico que fundamenta as reflexões tecidas ao longo desta pesquisa. Será abordado o ciclo de políticas desenvolvido por Bowe, Ball e Gold (1992), Mainardes (2006), a teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), que fundamentam pensar o conceito de política numa perspectiva descentrada. No que diz respeito ao conceito de currículo, as referências são Lopes e Macedo (2011) e Silva (2005), que discutem as questões de currículo e políticas curriculares numa perspectiva descentrada, em uma abordagem pós-estrutural.

Na seção, intitulada “TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: REFORMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO”, é realizada uma análise da história dos temas transversais nas políticas de ensino no país até a instituição do Novo Ensino Médio - NEM, contextualizando o panorama atual, além de discutir as movimentações, apropriações e significações dos discursos que articulam sentidos à/na política.

Na seção, intitulada, “CONTEXTO DA PRÁTICA: ATUAÇÃO E SIGNIFICAÇÃO NO *LÓCUS* DE PESQUISA”, é desenvolvida uma análise dos contextos da política, em específico destacando o da prática, buscando compreender a atuação da política dos Temas Contemporâneos Transversais pelos processos de apropriação, interpretação e tradução na escola *locus* da pesquisa.

Na sexta e última seção, estão as Considerações finais, no qual são trazidas algumas conclusões a partir dos resultados construídos, considerando tais conclusões como provisórias e contextuais, a respeito de como os temas transversais estão sendo atuados no Novo Ensino Médio na escola campo da pesquisa.

2 TEMAS TRANSVERSAIS: TENDÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS NOS TRABALHOS DISSERTATIVOS

Nesta seção de revisão de literatura, tem-se o intuito de compreender quais as principais perspectivas epistemológicas adotadas no desenvolvimento de pesquisas dissertativas, analisando como são propostas as abordagens dos temas transversais no Novo Ensino Médio,

no ínterim dos últimos sete anos no Brasil. Tal reflexão se faz importante para a compreensão da pesquisa, uma vez que a presença de discussões que incluem os Temas Transversais no país em políticas de ensino médio, se mostram escassas comparada a outras problemáticas, logo, pensar como está o cenário de pesquisa em um nicho específico (dissertações) da pós-graduação, permite sinalizar percepções acerca da compreensão que se impera no país acerca do objeto de estudo.

Discutir acerca dos Temas Transversais se constitui uma tarefa complexa, primeiramente no sentido de que a maior concentração de achados e documentos que discutem acerca, foram desenvolvidos e estão datados a partir da instituição dos PCN, porém, ampliando as compreensões, é possível refletir acerca de questões como modelos de educação que promovam uma formação transversal, Ulisses Araújo (2014), pontua que são amplas as discussões, ao longo da história, nos mais diversos países, acerca da construção de currículos que contemplem conteúdo para uma atuação em sociedade, o que no Brasil são chamados de temáticas transversais, havendo diversas perspectivas e compreensões acerca de suas abordagens.

Araújo (2014, p. 52), conceitua Temas Transversais como “temáticas específicas relacionadas à vida cotidiana da comunidade, à vida das pessoas, a suas necessidades e seus interesses”. Ao abordar as questões relativas aos Temas Transversais, Moreno (1998) problematiza a forma como os currículos atuais estão organizados, remonta o seu surgimento aos pensadores gregos, que estabeleceram prescrições de áreas de conhecimento tidas como importantes e que mereceriam mais atenção e relevância no desenvolvimento e vivência dos cidadãos. Comparando-se, assim, a modelos de currículo prescritos presente nos dias de hoje, que são apresentados como sendo o que se há de mais importante a ser ensinado, que hoje compõem matrizes curriculares gerais (tais como matemática, línguas, física, biologia, história, geografia etc.) e sempre estiveram valorizadas pela ciência clássica, o que revela que os modelos de escolas atuais ainda giram em torno de temáticas antigas.

Moreno (1998, p. 25), afirma que esses conteúdos escolares “são artes e saberes aos quais a humanidade tem se dedicado há séculos [...] são nossa herança cultural”, esses saberes têm suas origens nos interesses intelectuais, ao contexto da época, atendendo a valores e necessidades específicas de uma elite.

Quando atentamos sobre o papel formativo que a instituição escola possui, a autora Moreno (1998) compreende que o ensino não transmite apenas questões culturais, mas também determinadas formas de pensar e atuar sobre os problemas enfrentados. Partindo deste pressuposto, é possível refletir acerca da construção de valores a partir dos conteúdos

trabalhados nas disciplinas escolares, uma vez que não envolve somente questões atuais, mas, problemáticas trazidas de geração em geração e questões sociais de outros contextos. Desta forma, há influências do que se ensinou no passado nos processos de ensino de hoje, o que para a autora, nossos sistemas não são independentes da história, mas há intencionalidades, contextos e discursos presentes, determinadas formas de lidar com problemáticas postas na sociedade, abordados a partir dos conteúdos trabalhados nas disciplinas escolares, Moreno (1998):

O ensino não se encarrega apenas de transmitir nossa ciência e nossa cultura, mas também seus aspectos subjacentes, ou seja, uma maneira particular de pensar e de considerar uma problemática específica. Devemos lembrar que o ensino é o encarregado de conservar e transmitir uma tradição cultural herdada de uma problemática milenar, embora às vezes tenhamos esquecido suas raízes. Com ela transmitimos também suas grandezas e suas misérias (Moreno, 1998, p. 31).

Desta forma, nada é particularmente inédito, quando questões atuais são tratadas, há ligações com as formas de como estes problemas eram tratados no passado, pois para a autora, assim como discursos e questões positivas são trazidas de geração em geração, questões sociais também são perpassadas.

As reflexões trazidas pela autora envolvendo questionamentos sobre as temáticas disciplinares e transversais, colocadas para o ensino nas escolas, resgata novamente a dualidade existente entre a questão presente nos currículos, do que deve ser ensinado nas escolas, e para esta pesquisa, o dilema da constituição de currículos que precisam estar adequados para permitir um ensino não somente propedêutico, mas também voltado a questões da sociedade. Assim, nos indica, que os currículos escolares estão e precisam estar sujeitos às influências e demandas presentes nos contextos. A autora indaga os motivos das escolhas presentes no ensino. Moreno (1998, p. 26) questiona se aquelas temáticas “refletiam os interesses da maioria ou só os de uma pequena elite?”, que razões levariam tais pensadores a terem escolhido determinados assuntos, por que estes eram os mais importantes de sua época?

Não obstante a tradição levantada pela autora, se considerar também que a consolidação de determinadas disciplinas até os dias atuais, resultam não somente de uma herança milenar, mas de relações de poder que são expressas pelo discurso disciplinar, como pontua Lopes (2008, p. 207) “as disciplinas como construções sociais que atendem a determinadas finalidades”, cultura esta a qual enreda nosso modo de vida, especialmente no mundo da educação.

Carvalho et al. (2023), atenta para recentes movimentações nas reformas curriculares em diversos países do mundo, o que inclui as temáticas transversais. Estas articulam discursos

que estabelecem relações entre conhecimentos científicos, exercício da cidadania, formação de sujeitos críticos e de mobilização destes conhecimentos para a resolução de problemas.

Buscando dialogar a partir de uma perspectiva descentrada, para estabelecer a abordagem do que se entende e compreende-se como temas transversais, parte-se primeiramente que, quando posta a discussão de que há conteúdos ditos como ‘transversais’. Entende-se que é porque existe conteúdos que precisam ser atravessados por estes determinados temas, uma separação, se estes temas ditos como transversais, historicamente estão postos como discussões do âmbito social que necessitam estar presentes no currículo escolar, por que, então que não se há disciplinas instituídas junto a matriz geral para contemplar estes temas?

O questionamento instiga a reflexão que ampara a compreensão em tela que constrói o conceito de temas transversais a qual a presente pesquisa converge. A partir de Macedo (1999), que realiza estudos acerca dos temas transversais na política dos PCN, compreendemos que ao longo dos anos, ocorre um processo de consolidação de determinadas tradições disciplinares, estas, que constituem particularizações e delimitações dos conteúdos e saberes específicos a cada matéria escolar em detrimento de outros. Macedo (1999, p. 46) pontua “A hegemonia do pensamento positivista definiu no século XIX os limites entre ciência e senso comum e constituiu o chão sobre o qual se edificou o conceito de disciplina com o qual operamos na modernidade”, frente aos processos das tradições, entende-se que tudo o que não está em conformidade com a disciplina e aproxima-se do senso comum, pode ser transversal.

Como anteriormente pontuado, as dificuldades existentes na constituição e busca por um currículo que supere a dualidade em articular a demandas propedêuticas e da vida em sociedade, residem também por questões advindas do positivismo cientificista. Como pontuado Macedo (1999, p. 46) “as dificuldades enfrentadas pelo saber disciplinar na compreensão do mundo, são, na verdade, dificuldades postas à concepção positivista de conhecimento”, gerando um isolamento e não integralização dos conhecimentos dentro e fora da escola. Sendo necessário posteriormente o que visualizamos como atravessar os saberes ditos como científicos (propedêuticos) com outros saberes ditos como sociais (transversais). Neste processo de isolamento e particularização disciplinar, identifica-se também na atualidade, como produto, a especificidade e especialização dos saberes, Macedo (1999) pontua:

A cultura, ao longo dos séculos, foi-se diferenciando progressivamente e assim as técnicas, os saberes e as linguagens que a comunicavam foram aos poucos se especializando e se fechando em núcleos específicos. O processo de divisão do conhecimento é um processo no qual diferentes âmbitos de saber vão-se destacando e configurando em especialidades. Algumas dessas especialidades

vão constituir disciplinas científicas, ficando outras no espaço destinado à não-ciência (Macedo, 1999, p. 46).

É neste contexto de consolidação de determinados conteúdos e desfoque de outros, reafirmação de discursos e silenciamento dos demais, que se compreende a existência de articulações que ditam o que deve constar no currículo escolar, conseqüentemente, o que não deve. Compreende-se assim, nesta pesquisa, como temas transversais, todas aquelas temáticas sociais que estão nos processos de disputas de espaço no currículo escolar, advindas dos mais diferentes contextos. Retomando ao questionamento levantado, ao serem propostos por políticas como os PCN ou TCT, são nestas buscas por espaço no currículo, que determinadas temáticas aparecem, ainda que, sob diretrizes e articuladas a outras particularidades disciplinares, Macedo (1999):

O que será aceito como disciplina relaciona-se, assim, aos limites impostos à própria definição do que é ciência. A disciplinarização do conhecimento corresponde, portanto, a um processo de seleção de dados considerados significativos e de rejeição de outros tidos como não pertinentes, agrupando-se de forma coerente um conjunto de objetos de estudo sob a rubrica de uma disciplina. Trata-se de um processo histórico que se realiza nos limites de determinados paradigmas (Macedo, 1999, p. 46).

Desta forma, reflete-se o quão complexo é a abordagem das temáticas transversais nos documentos normativos ao longo da história, tardiamente e ainda não somente por estar proposto em um documento curricular, não significa que tais discussões serão propostas sem estar atreladas a paradigmas, sejam estes disciplinares, morais ou políticos.

No Brasil, os Temas Transversais aparecem oficialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN³. Supostamente considerando os contextos sociais, culturais, econômicos e históricos da época, foram elencados os seguintes Temas Transversais: Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde e Orientação Sexual e trabalho e consumo (Brasil, 1998), conforme ilustra a figura 1:

³ Com o fim do regime militar em 1985 e com a implementação da Constituição federal de 1988, é instituída a principal reforma no ensino nos anos na década 90, instaurada pela Lei nº 9.394/96, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB que lança os primeiros Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/11/7/breve-percurso-histoacuterico-para-pensar-a-questatildeo-dos-pcns-na-educaccedilatildeo-brasileira>.

Figura 1 – Temas Transversais nos Parâmetros Curriculares Nacionais



Fonte: Brasil (2019, p. 08)

É importante salientar a alteração na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, Lei nº 9.394/96, aprovada em 20 de dezembro de 1996, no qual se teve a proposta de inclusão de discussões que posteriormente viriam a ser conhecidos como temas transversais. Objetivando propor uma alternativa para promover uma ampliação contemplando os modelos de ensino, promovendo a interdisciplinaridade e aproximação cada vez mais das realidades dos educandos (Carvalho, 2023). Os temas objetivavam pautas que propiciam uma formação para o desenvolvimento pleno do educando, atendendo principalmente a princípios da justiça, da ética e da cidadania. Devendo a escola se comprometer na construção de currículos que contemplassem tanto uma matriz propedêutica quanto transversal, o que na atualidade se presencia nos discursos atrelados a uma formação integral⁴.

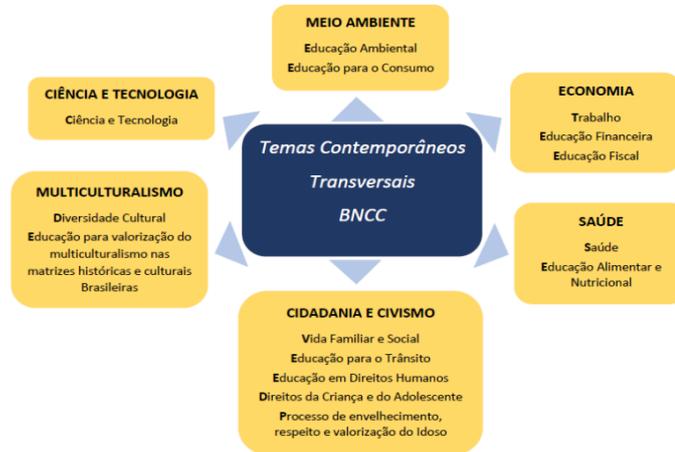
Com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em 22 de dezembro de 2017, com o discurso de atender às novas demandas sociais trazidas pela globalização, os temas transversais foram alterados e ganharam nova denominação: Temas Contemporâneos Transversais (TCT). Estes, são constituídos e organizados em 6 (seis) macroáreas temáticas que englobam outros temas e conteúdos, que são: 1 - Cidadania e Civismo (Vida Familiar e Social, Educação para o Trânsito, Educação em Direitos Humanos, Direitos da Criança e do Adolescente, Processo de envelhecimento, respeito e valorização do idoso); 2 - Ciência e Tecnologia; 3 - Economia (Trabalho, Educação Financeira, Educação Fiscal); 4 - Meio Ambiente (Educação Ambiental, Educação para o Consumo); 5 - Multiculturalismo (Diversidade Cultural, Educação para a valorização do multiculturalismo nas matrizes

⁴ A formação integral (educação integral) diz respeito a uma proposta de ensino desenvolvido por um conjunto de várias dimensões de um indivíduo. A palavra também aparece na modalidade 'ensino em tempo integral' que consiste principalmente no aumento da carga horária e período escolar.

CONCEITO - centro de referências em educação integral. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/conceito/>. Acesso em: 7 out. 2024.

históricas e culturais brasileiras); e 6 - Saúde (Saúde, Educação Alimentar e Nutricional) (BRASIL, 2019), conforme ilustra a figura 2:

Figura 2 – Temas Contemporâneos Transversais na BNCC



Fonte: Brasil (2019, p. 13)

Atentando para as mudanças trazidas pela BNCC, inicialmente pelo termo adicionado ao nome da política, o significante ‘Contemporâneo’ é justificado a partir do ideal de que tais temáticas estão em conformidade com as novas discussões que permeiam a sociedade, em texto Brasil (2019, p. 12) “A inclusão do termo ‘contemporâneo’ para complementar o ‘transversal’ evidencia o caráter de atualidade desses temas e sua relevância para a Educação Básica”. Posteriormente, ao atentar a organização dos temas elencados, que não possuem mais tópicos únicos, mas, áreas (macroáreas), identifica-se uma ampliação de alguns dos conteúdos anteriormente existentes, tais como Meio ambiente e Saúde, outros tiveram suas nomenclaturas alteradas porém mantendo o viés de discussão e igualmente ampliadas, tais como Pluralidade cultural (agora Multiculturalismo), Trabalho e consumo (agora Economia) e Ética (agora Cidadania e civismo), salienta-se que a temática Educação sexual foi retirada e adicionada à macroáreas Ciência e tecnologia que anteriormente não era contemplada.

A reformulação da nova organização é justificada no texto oficial (Brasil, 2019, p. 12) como “A incorporação de novos temas visa atender às novas demandas sociais e, garantir que o espaço escolar seja um espaço cidadão, comprometido com a construção da cidadania”, o que sinaliza que o documento expressa um novo ideal, este, agora, com tais temáticas ditas como necessárias.

Diferentemente dos Parâmetros Curriculares Nacionais, que traziam os temas transversais como facultativos no currículo, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN, foi sinalizado a sua obrigatoriedade, conforme as resoluções CNE/CEB Nº 7/2010 e Nº

12/2012, na Base Nacional Comum Curricular eles passaram a ser considerados como conteúdos essenciais para a Educação Básica, em especial, o Novo Ensino Médio, que em função de sua articulação e estratégia didática, passa a ser incorporado no desenvolvimento das habilidades vinculadas aos componentes curriculares, como posto em texto, Brasil (2019, p. 14) “[...] a incorporação desses assuntos contribui para que os conteúdos científicos (também essenciais), em cada uma de suas etapas, se integrem aos conteúdos sociais e políticos”. Desta forma, identifica-se, que ainda que com reformulações, a proposta trazida pela BNCC, ainda articula os temas transversais ao currículo geral, disciplinar, estando suas discussões sujeitas as normativas gerais das disciplinas, permanecendo o teor de segundo plano.

A discussão acerca de trazer temáticas sociais para os currículos propedêuticos, advindos de propostas políticas não é algo estritamente do Brasil, movimentações em diversos países ao longo da história também possuem históricos de reformulações políticas, estas inclusive que acarretaram influências ao Brasil. De acordo com os estudos de López (2015), conforme constituiu-se nas políticas curriculares da Espanha, especificamente a partir da Lei Orgânica Geral do Sistema Educacional - LOGSE⁵, a LOGSE trouxe mudanças significativas para o sistema educacional espanhol da época, destacando a partir do Real Decreto 1344/1991, 5.4 (López, 2015).

A inclusão de conteúdos que abordassem questões sociais como igualdade de gênero, educação ambiental, saúde e educação sexual, questões estas que foram consideradas um marco para a ampliação do acesso ao ensino e a diversidade. Os Temas Transversais foram compreendidos como um conjunto de conteúdos a parte, no país institucionalmente com a criação do LOGSE, como uma transposição da expressão inglesa do termo ‘*cross curricular theme*’. Para aquela época, seriam considerados as temáticas que constituíam conteúdos de grande interesse social, que refletiam na necessidade de formações que contemplassem tais discussões, o que López (2015, p. 144) considera como “muito importantes para o pleno desenvolvimento do povo e que, no entanto, não foram suficientemente contempladas nas disciplinas convencionais ou áreas curriculares”.

Interessa atentar às movimentações políticas presentes na Espanha, visto que a partir de tais reformulações, a compreensão proposta a sociedade acerca dos Temas Transversais também passa por mudanças. No ano de 2006, dezesseis anos após a entrada em vigor, a LOGSE foi substituída pela Lei Orgânica da Educação – LOE, instituída pelo Real Decreto, Lei de nº 1513/2006, 4.5, com sua promulgação, há uma ampliação, e uma menor utilização do termo

⁵ Lei educacional espanhola promulgada e publicada em 4 de outubro de 1990, que veio a substituir a lei geral de educação de 1970, em vigor desde a ditadura franquista.

‘questões transversais’, dando lugar para uma maior utilização de conceitos de valores sociais, morais e criação de disciplinas específicas para tratar de questões como a educação para a cidadania e os direitos humanos. O que para López (2015, p. 144) “Procuraram reunir aprendizados importantes de caráter social”. Vale salientar quesitos paralelamente que a LOE trouxe, como a abordagem dos temas transversais para além das disciplinas da matriz curricular geral, mas também nas linguagens não-verbais e artísticas, informática, e materiais didáticos, tornando-se também, de alguma forma, uma responsabilidade partilhada para todo o corpo docente.

A política passa por reformulações, modificada pela Lei Orgânica para a Melhoria da Qualidade Educativa - LOMCE, sob decreto do Currículo Básico do Ensino Básico 126/2014, já aprovada no ano anterior 2013. Dentre as modificações, advindas da reformulação, destaca-se a ampliação dos conteúdos propostos para a discussão dos Temas Transversais, mantém-se a proposta de discussões atreladas a determinadas disciplinas gerais da matriz curricular, porém percebe-se a influência da globalização no que diz respeito a problemáticas mais amplas e atuais, conforme destaca o artigo décimo de ‘elementos transversais’ da normativa LOMCE, López (2015):

[...] empreendedorismo, educação de pessoas com deficiência, igualdade efetiva entre homens e mulheres, prevenção e resolução de conflitos, valores de liberdade, igualdade, pluralismo, paz, democracia, respeito pelos direitos humanos, rejeição da violência, desenvolvimento sustentável, atividade física e dieta alimentar equilíbrio e segurança rodoviária (López, 2015, p. 144).

É perceptível as diferentes propostas curriculares presentes nos documentos, especificamente no que tangem a compreensão dos Temas Transversais, destacando-se que enquanto os documentos normativos espanhóis como a LOGSE, LOE e LOMCE, progressivamente abordam a cada normativa instituída posteriormente a outra. Questões de cunho social e cultural do contexto da época, em geral remetendo a valorização de conceitos de igualdade e oportunidade de acesso, combatendo determinados problemas presentes na sociedade, como as questões sobre educação sexual e igualdade de gênero proposto pela LOGSE e o combate à violência abordado pela LOMCE. Conforme visto as discussões compreendem as propostas apresentadas pelos documentos normativos, principalmente no que diz respeito às significações e intencionalidades presentes em cada proposta curricular, a constante influência dos contextos da época nas significações do que a sociedade julgava importante compor os Temas Transversais em cada política normativa.

Para se compreender a instituição dos Temas Transversais nas políticas de educação no Brasil, é necessário refletir acerca das movimentações históricas, estas que compreendem intencionalidades e contextos históricos que permeavam a sociedade na época, uma vez que as demandas sociais compõem contextos de influência no processo de constituição e materialização das políticas.

Visto o complexo campo de movimentações das políticas, em especial tratando dos processos de apropriações e influências que o cenário brasileiro teve em relação ao cenário espanhol. A partir dos estudos de Faria e Fróio (2023), reflete-se acerca de como a construção destas redes transnacionais de políticas públicas podem influenciar nos processos de implementações das políticas, neste caso, nas políticas educacionais. Os autores dissertam sobre como tais redes podem ser e frequentemente são instrumentalizadas pelas organizações interestatais, sendo comum que elas sejam criadas por estas organizações internacionais:

as redes, quer atuem predominantemente no âmbito doméstico quer no plano transnacional, têm potencial variado de influenciar, direta e/ou indiretamente, uma ampla variedade de arenas, objetos e atores da política externa. Elas podem ter relevância ao longo de todo o ciclo de produção da política externa e impactar os seus processos de maneira direta e/ou indireta, em associação ou em contraposição aos atores estatais e aos operadores da política externa (Faria e Fróio 2023, p. 69).

Desta forma, compreende-se como determinadas movimentações políticas em um contexto externo ao Brasil, acabaram por influenciar como as políticas nacionais puderam emergir de formas relacionadas. A década de 1990, durante o governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC)⁶, foi marcada por significativos núcleos políticos educacionais, no intuito de instituir uma reorganização e estruturação da educação do país. Algumas delas ainda se encontram em vigor, tais como a Lei n. 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que implicou na criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, (Brasil, 1997) e das Diretrizes Curriculares Nacionais - DCN (Brasil, 1998). A LDB torna-se assim, a principal referência para a organização da educação formal no Brasil, normatiza a Educação Nacional da educação infantil até o ensino superior. Bomfim (2013, p. 28) pontua que “desde a sua criação, seguiram-se a ela decretos, pareceres e orientações [...] e continua, apesar de suas contradições, a ser o ponto de partida para novas adequações ou reformulações para a organização educacional”.

⁶ Fernando Henrique Cardoso foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil, entre os anos de 1995 e 2003.

A LDB estabelece princípios que citam três passagens (Citadas a posterior) acerca das temáticas transversais, além de conformidades de princípios que influenciaram políticas que surgiram a posterior, em especial, citando-se a necessidade da construção de uma base comum, o que posteriormente viria ser a BNCC. Ao atentar a determinadas passagens em seu texto legal, a LDB apresenta indícios contemplando conteúdos que dizem respeito às temáticas, amparando compreensões que fazem referência a atual política BNCC, seja por exemplo na inclusão de temas transversais no currículo escolar, refletindo a necessidade de uma educação que aborde questões sociais, éticas e culturais de maneira integrada e contextualizada.

A versão atual da LDB, datada de agosto de 2023, expressa acerca dos currículos da educação básica, em seu artigo 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 2023 p. 21).

Ainda presente no artigo 26, o inciso 7º pontua: “A integralização curricular poderá incluir, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas envolvendo os temas transversais de que trata o caput”, vê-se que não há obrigatoriedade ou recomendações da abordagem dos temas transversais nos currículos escolares, deixando a escolha das instituições quanto a sua abordagem.

Ainda no artigo 26, inciso 9º e letra A, é pontuado:

Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. § 9º -A. A educação alimentar e nutricional será incluída entre os temas transversais de que trata o caput (Brasil, 2023 p. 22).

Conforme abordado, vê-se a manutenção e seleção de determinadas temáticas, diretamente ligadas a discussões em ascensão social nos últimos 10 (dez) anos, no que diz respeito a visualização de públicos historicamente silenciados e vítimas de violência, assim como um comprometimento com a saúde alimentar. Observa-se também que os materiais didáticos são citados como estratégia de realização e cumprimento do prescrito no inciso, estando em consonância com as demais políticas normativas.

É possível identificar direcionamentos de temáticas transversais em vários incisos do artigo 3º (Brasil, 2023, p. 09), no qual se apresenta os princípios do ensino. O inciso 2, pontua

"Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber". O inciso 4 "Respeito à liberdade e apreço à tolerância". Inciso 9 "Garantia de padrão de qualidade". É percebida a intencionalidade do documento em caracterizar a educação como comprometida com ideais e valores de equidade e respeito, superando um teor propedêutico e conteudista caracterizado por ideais cristalizados de propostas normativas de outros tempos.

Destaca-se também o artigo 27 (Brasil, 2023), que aborda os conteúdos curriculares da educação básica, especificamente, pontua no inciso 3º, a orientação para o trabalho, sinalizando diretamente acerca do teor da educação enquanto instrumento de formação do educando.

No artigo 32, que tem como tópico o Ensino Fundamental, destaca-se a passagem no inciso 3º (Brasil, 2023, p. 25) "O ensino fundamental será ministrado em língua portuguesa, assegurando às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem", exprimindo o comprometimento com a valorização dos povos e culturas originárias e suas questões no currículo escolar.

No artigo 35, tópico específico que trata do Ensino Médio, destaca-se o inciso 2º que pontua "II – A preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores" (Brasil, 2023, p. 26).

Observa-se nos destaques apresentados, como a LDB desde seu lançamento conserva ideais que perduram até os dias atuais e são adotados pela política da BNCC, ressaltando ainda, que após o lançamento da base, a LDB passou por alterações em alguns artigos considerados fundamentais, justamente para se adequar a proposta da BNCC, sendo eles: 1º Artigo 26 – Currículo da Educação Básica; 2º Artigo 35 – Ensino Médio; e 3º Artigo 36 – Organização do Ensino Médio. Visto tais mudanças nos documentos políticos, reflete-se acerca do teor formativo para uma atuação no mundo do trabalho.

Conforme abordado, embora a LDB não se utilize de prescrições direta e especificamente contemplando os temas transversais, seus princípios e diretrizes refletem indiretamente a importância de uma abordagem educativa ampla e integrada que considera os diversos aspectos sociais, culturais, éticos, econômicos e ambientais, permitindo a inserção dessas temáticas de maneira transversal no currículo escolar. O que para sua época de sua instituição ampliou horizontes para o que seria instituído posteriormente nos Parâmetros Curriculares Nacionais e demais reformas normativas e curriculares.

Em linhas gerais, atentando aos recortes do histórico das primeiras formulações das políticas espanholas acerca dos temas transversais, podemos dizer que no Brasil, também ocorreram deslocamentos, partindo de pressupostos em texto como os trazidos na Lei de

Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB, como na política dos Temas Transversais dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, pois as temáticas transversais, com a proposta da BNCC, passaram por reformulações, como a inclusão de novas temáticas e a organização destas em macroáreas, como visto anteriormente, no intuito, a priori, de integrar a determinadas demandas globais dos contextos sociais, econômicos e/ou culturais. Na atual implantação do Novo Ensino Médio - NEM, o que também se compreende enquanto textos políticos que passam por adequações e significações dos contextos sociais.

Diante das explanações desenvolvidas, faz-se necessário refletirmos como as pesquisas têm abordado os Temas Transversais, uma vez que o espaço temporal do levantamento das pesquisas a serem analisadas, inclui a promulgação dos PCN e da BNCC, em especial o NEM.

2.1 Metapesquisa: considerações teórico-metodológicas

O processo de revisão de literatura desta seção é instrumentalizado por aspectos teórico-metodológicos da metapesquisa⁷, ferramenta heurística que propicia a elucidação de problemáticas, a partir da pesquisa, que visa entender aproximações, distanciamentos das propostas teóricas, epistemológicas e metodológicas, proporcionando assim, ao pesquisador, perceber sinais que constituem suas realizações, compreendendo suas motivações, objetivos e achados, ampliando perspectivas e horizontes acerca do objeto de estudo.

Mattos, Barros e Oliveira (2018), pontuam que a metapesquisa tem sido adaptada e transformada nos últimos anos, artifício metodológico essencial nos processos de análise, da construção de quadros, tabelas e mapas heurísticos que permitem uma releitura de novos olhares acerca de uma temática, desenvolvendo assim, a interpretação crítica.

A utilização da metapesquisa voltada ao contexto de políticas educacionais no Brasil, está fortemente atrelada aos estudos de Enfoque das Epistemologias de Política Educacional – EEPE, que se trata de um esquema analítico-conceitual que oportuniza, ao ser empregado a pesquisa, o exercício da reflexão epistemológica, trazendo estratégias incorporadas ao desenvolvimento de estudos de natureza heurística (Mainardes; Tello, 2016).

No campo das ciências humanas e sociais é comumente utilizada para a realização de avaliações e categorizações de determinadas pesquisas, buscando a identificação de especificidades epistemológicas, tais como: características, tendências, fragilidades, obstáculos

⁷ Não existe um consenso acerca da nomenclatura, são diversas as áreas que adotam sistematicamente esse procedimento, salientando especificidades próprias dada sua amplitude teórico-metodológica. MATTOS, Maria Ângela; BARROS, Ellen Joyce Marques; OLIVEIRA, Max Emiliano. **Metapesquisa em Comunicação**. Porto Alegre - RS: Sulina, 2018. 422 p. ISBN 978-85-205-0815-2.

que compõem o desenvolvimento de um campo ou temática de pesquisa. Mainardes (2018, p. 306) pontua que “em geral, abrange a análise de aspectos teórico-epistemológicos, metodologias, estilos de argumentação, nível de coerência interna, reflexividade ética, etc.”. Desta forma, de grande importância, pois permite a compreensão contextual mais objetiva dos cenários em que determinadas compreensões teóricas são desenvolvidas sobre o objeto de estudo.

A incorporação da metapesquisa enquanto instrumento analítico em revisões de literatura, pode ser expressa na prática enquanto metanálise, que se configura quando o pesquisador analisa um conjunto de pesquisas já concluídas. No Brasil um dos principais pesquisadores da área, Jefferson Mainardes, baseado em Shanyang Zhao, utiliza-se da expressão “Pesquisas sobre pesquisas”, partindo do pressuposto analítico de reestudar fenômenos, resultados e processos de estudos já realizados. Mainardes (2018) pontua:

Da mesma forma como o prefixo meta é utilizado para metacognição, metalinguística e metateoria, a metapesquisa pode ser conceituada como pesquisa sobre pesquisas ou, ainda, pesquisa que busca explicar o processo de pesquisa sobre um tema ou de uma área ou campo específico (Rosenbaum *et al.*, 2006 *apud* Mainardes, 2018, p. 305).

Importa relatar também, a fim de informação, a existência do Meta-método, que é quando se realiza a análise dos métodos empregados na constituição das pesquisas, e metateoria quando se analisa as teorias empregadas. Salienta-se também a existência de aprofundamentos no campo da metapesquisa, denominados de metaestudo, o qual considera análises que transcendem os estudos prévios e buscam não apenas sintetizar resultados, mas refletir sobre os processos envolvidos em estudos anteriores já realizados acerca de determinadas temáticas (Mainardes, 2018).

De acordo com base nos estudos de Tello e Mainardes (2016), a metapesquisa está relacionada às epistemologias das políticas educacionais, privilegiando três principais componentes analíticos: a perspectiva epistemológica, o posicionamento epistemológico e o enfoque epistemometodológico. Nesta pesquisa, será dada ênfase à perspectiva epistemológica que diz respeito à perspectiva teórica adotada no processo de investigação, articulação metodológica que denomina a identidade teórico-metodológica nesta pesquisa em tela. A escolha da primeira perspectiva se dá primeiramente pela amplitude que as técnicas da metapesquisa possuem, permitindo compreender como a articulação teórico-metodológica permite articular as bases teóricas com seus objetos de estudo e suas particularidades empíricas.

A fim de que se possa compreender como os temas transversais estão sendo apropriados pelas pesquisas dissertativas e seus respectivos campos teóricos.

O cenário da metapesquisa vem sendo ampliado nos últimos anos, Mattos et al. (2018) destaca frentes acadêmicas das ciências sociais, como a comunicação e educação. Mainardes (2021) aponta que a metapesquisa tem interface com outras disciplinas, tais como: História, Filosofia, psicologia, sociologia estendendo-se até a medicina e informática, por conter estratégias de análise e sistematização bem definidos.

A metapesquisa se diferencia das outras metodologias de revisão de literatura, tais como estado da arte, estado da questão e estado do conhecimento, primeiramente por ir além de questões centradas em uma única área de estudo, como pontua Mainardes (2021, p. 26) “A metapesquisa é interdisciplinar e está preocupada em avaliar pesquisas, com o objetivo de melhorar o empreendimento científico”. Além de permitirem um aprofundamento e especificação de uma determinada problemática através de privilegiar uma determinada abordagem do objeto de pesquisa, enquanto outras metodologias focam na área em que o objeto está localizado. Mainardes (2021, p. 216) “objetivam realizar um balanço de um determinado período e de revisões de temas mais específicos [...] os resultados de pesquisas sobre uma política específica”. O campo em desenvolvimento da metapesquisa em Política educacional, está em processo de ascensão, e a escolha por tal artefato metodológico também se dá pela apropriação dos programas de pós-graduação e linhas com ênfase em discussão do campo das políticas educacionais, possibilitando uma instrumentalização eficiente e potencializadora de tais reflexões, pontua Mainardes (2021, p. 36):

Os resultados das metapesquisas no campo das políticas educacionais tem resultado da identificação de características, tendências, fragilidades e possíveis obstáculos para o avanço das pesquisas de campo. [...] o conhecimento construído a partir das metapesquisa traz elementos significativos para a melhoria da pesquisa do campo e para o aperfeiçoamento contínuo da formação de pesquisadores, principalmente nos programas de Pós-Graduação em Educação.

Pesquisas dessa natureza são singulares e específicas, justificadas pelos seus objetos e problemáticas de pesquisa. Desta forma, resgatando o objetivo desta revisão de literatura que é compreender como as pesquisas dissertativas têm abordado os Temas Contemporâneos Transversais em seus trabalhos, a partir da perspectiva epistemológica, perceber quais estratégias teórico-metodológicas orientam as reflexões desenvolvidas nos trabalhos.

2.1.1 Metodologia

O percurso metodológico seguido se baseia em um conjunto de técnicas próprias da metapesquisa, desenvolvida em três estágios, primeiramente a definição dos propósitos da metapesquisa e da amostra, seguido de uma organização e sistematização da amostra, e a realização da leitura sistemática dos trabalhos. Para a demarcação da amostra de trabalhos que coadunam com o objetivo da pesquisa, é realizado um levantamento em plataformas de bases de dados acadêmicos que aportam as produções científicas do país, tal técnica é comumente usual nas realizações de revisões de literatura, estados da arte, do conhecimento e da questão, aqui também incorporada como etapa estrutural da metapesquisa.

No processo de levantamento, os mecanismos de filtragem priorizam apenas produções que tratem da temática proposta, através de acordos e critérios de busca e filtragem. Após a realização do levantamento, são categorizados, explicitando suas características e dados, exemplo: ano, título, natureza, instituição e autor, itens que serão considerados na análise.

A leitura sistemática dos trabalhos configura o cerne da pesquisa, compondo assim o processo de análise, oportunizando identificar os elementos essenciais teórico- metodológicos. A metapesquisa proporciona a constituição de aspectos próprios, específicos de cada proposta de análise, desta forma, de natureza qualitativa, suas ferramentas de análise são pensadas de forma distinta e única. Mainardes (2018, p. 314) pontua que o “importante a ser destacado é que toda tipologia ou classificação é arbitrária e está relacionada a propósitos específicos, além disso, em virtude da sua natureza arbitrária, os mesmos objetos podem ser classificados de formas diferentes.”. Porém, conforme característica dos metaestudos⁸, alguns elementos são primordiais, tais como a definição do propósito da metapesquisa, sistematização dos dados e leitura analítica e análise. Assim, nesta pesquisa, os elementos a serem contemplados durante a leitura sistemática e de análise estão organizados desde a categorização das pesquisas até a abordagem dos Temas Transversais, conforme explicitados no quadro 1:

Quadro 1- Tópicos de análise da metapesquisa

Caracterização da pesquisa (Objeto, Tema, Objetivos, Problemática)
Tipo de pesquisa (pesquisa empírica, teórica, bibliográfica, comentários ou críticas)
Perspectiva epistemológica (explícita, implícita, referencial teórico, marcos teóricos, conceituação, teorização combinada, adicionada ou ausência de teorização)

⁸ Cientificamente não há um consenso distinto de diferenciações dos campos da metapesquisa e metaestudos, principalmente por conta das barreiras linguísticas e campos de empregabilidade dos artifícios teórico-metodológicos a que são empregados aos campos de estudo. Jefferson Mainardes (2004).

Significação da Transversalidade (utilização dos termos, justificativas, onde estão concentrados, como são propostos, qual relevância na pesquisa)
Abrangência (local, regional, nacional, internacional/global)
Argumentação (Coerência teórico/metodológica, exequibilidade, conclusões, achados, originalidade)

Fonte: Construído pelo autor.

Conforme os estudos de natureza EEPE, os tópicos de análises elencados no quadro acima, elucidam o percurso atentado durante a realização da leitura sistemática, o que conforme Mainardes (2018), se constitui por uma dupla dimensão, sendo elas, primeiramente uma dimensão reflexiva, no qual a metapesquisa toma a produção científica (amostra) como objeto de estudo, que pode resultar em elementos importantes para a compreensão das pesquisas do campo demarcado, neste caso, a presença dos Temas Contemporâneos Transversais nas pesquisas dissertativas. Posteriormente, uma dimensão teórico-analítica, propiciando as conclusões da metapesquisa serem reinvestidas no trabalho científico, ganhando novas perspectivas antes não objetivadas.

2.1.2 Levantamento nas bases de dados

Por seguinte, tem por objetivo apresentar uma síntese das produções acadêmicas acerca dos Temas Transversais - TCT, com o intuito de compreender as movimentações que a temática teve ao longo dos últimos sete anos no país. Por se tratar de uma política que teve reformulações recentes, os TCT que é contemplada por outras políticas normativas como o NEM e a BNCC, o número de trabalhos acerca da temática se mostra reduzido. Destaca-se também que estas políticas, trazem apelo a questões da busca de mobilização de um pseudo protagonismo juvenil, em que torna a educação uma estratégia de conectar os jovens às demandas do século XXI. Justificativas também que operam como discursos para a implementação da atual proposta dos TCT, que estaria a preparar, em tese, os jovens para os desafios do futuro, seja no mercado de trabalho ou em seus projetos de vida no âmbito pessoal ou escolar. Tais articulações perpassam direta/indiretamente por discussões sociais de seus contextos pessoais. O levantamento foi feito na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e no Catálogo de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, os quais, contemplam as produções acadêmicas nacional, das instituições públicas brasileiras de ensino e pesquisa, comunidades científicas brasileiras de C&T no país e no exterior.

Os descritores utilizados foram ‘Temas Contemporâneos Transversais’ e ‘Temas Transversais’ juntamente ao descritor ‘Ensino Médio’⁹, expressões que convergem e sintetizam diretamente a problemática da pesquisa, que se pretende dar visibilidade. No primeiro momento, a busca foi feita usando um descritor por vez, utilizando aspas em cada um deles, isolando assim o termo. No segundo momento, os mesmos descritores foram combinados entre si, utilizando aspas e o sinal +, o que possibilitou chegar a resultados mais específicos.

Na primeira plataforma, utilizando a pesquisa simples com o descritor ‘Temas Transversais Contemporâneos’, foram obtidos 72 (setenta e dois) resultados, sendo 54 (cinquenta e quatro) dissertações e 18 (dezoito) teses. Já com o descritor ‘Temas Transversais’ foram obtidos 211 (duzentos e onze) resultados, sendo 135 (cento e trinta e cinco) dissertações e 76 (setenta e seis) teses. Ao combinar os descritores ‘Temas transversais contemporâneos’ junto do descritor ‘Ensino Médio’ foi obtido apenas 1 (um) resultado, 1 (uma) dissertação do programa de mestrado profissional, combinados os descritores ‘Temas Transversais’ junto com o descritor ‘Ensino médio’, foram obtidos 34 (trinta e quatro) resultados, sendo 33 (trinta e três) dissertações, destas, 29 (vinte e nove) proveniente de programa de mestrado profissional, e 5 (cinco) de mestrados acadêmicos e 1 (uma) tese.

Na segunda plataforma, utilizando a pesquisa simples com aspas pelo descritor ‘Temas Transversais Contemporâneos’ foram obtidos 27 (vinte e sete) resultados, destas 17 (dezessete) de mestrados acadêmicos e 10 (dez) de programa de mestrado profissional. Ao usarmos o descritor ‘Temas Transversais’ foram obtidos 443 (quatrocentos e quarenta e três resultados) dissertações. Destas, 236 (duzentos e trinta e seis) são de mestrados acadêmicos, e 78 (setenta e oito) programa de mestrado profissional. Ao combinar os descritores ‘Temas Contemporâneos Transversais’ junto com o descritor ‘Ensino Médio’ foi obtido 8 (oito) dissertações de cunho acadêmico. Combinados os descritores ‘Temas Transversais’ junto com o descritor ‘Ensino médio’ foram obtidos 15 (quinze) resultados, 15 (quinze) dissertações, destas 10 (dez) de mestrados acadêmicos e 5 (cinco) de programa de mestrado profissional.

Ao todo, foi constatada nas bases de dados inicialmente 734 (setecentos e trinta e quatro) trabalhos considerando apenas o número de dissertações, que é o tipo de trabalho que se pretende analisar nesta pesquisa. Para reduzir esse quantitativo foram usados critérios de inclusão e exclusão de trabalhos.

⁹ O descritor ‘Novo Ensino Médio’ foi cogitado e utilizado nas pesquisas aos bancos de dados, porém com as combinações junto aos outros descritores na presente data, não foram identificadas nenhum resultado à área buscada, desta forma, substituiu-se para ‘Ensino Médio’, permitindo achar resultados.

Nos critérios de inclusão temos: trabalhos que contenham algum dos descritores no título, no resumo ou nas palavras-chaves; que se caracterize como uma pesquisa direcionada a etapa escolar de ensino médio no recorte temporal de 7 (sete) anos de pesquisas realizadas no Brasil.

Nos critérios de exclusão temos: trabalhos que não contenham pelo menos um dos descritores no título, no resumo ou nas palavras-chaves; que não são pesquisas direcionadas ao ensino médio; não contemplem o recorte temporal e pesquisas não realizadas no Brasil. Aplicados os critérios de inclusão e exclusão para os resultados encontrados, foram selecionadas 6 (seis) trabalhos dissertativos na primeira base de dados e 4 (quatro) trabalhos dissertativos na segunda base de dados, todos de mestrados acadêmicos, totalizando 11 (onze) dissertações.

O processo de afunilamento e escolha se justifica a partir da leitura e observação dos trabalhos, que apesar de serem alcançados pelos descritores de forma isolada e/ou combinada, a grande maioria não atende aos critérios de inclusão, por serem realizadas em etapas distintas do ensino médio, não tratavam especificamente da política buscada, apesar de buscar-se pela expressão ‘Temas Transversais’ e sua reformulação recente ‘Temas Contemporâneos Transversais’, que foram escritas em outro idioma ou realizadas em outros países. Cerca de 10 (dez) dissertações em ambas as plataformas não estavam ainda disponibilizadas para acesso, sendo, assim, descartadas pelos critérios de exclusão. Ao final da busca nas plataformas de banco de dados, no total foram selecionadas 11 (onze) trabalhos dissertativos, como ilustra o quadro abaixo, com o detalhamento dos trabalhos selecionados.

Quadro 2 -Trabalhos dissertativos selecionados nas bases de dados

ANO	BASE	TIPO DE PROGRAMA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	AUTORIA
2022	CAPES	Profissional	A MATEMÁTICA E O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE CONTEMPLA AS DIRETRIZES DA BNCC - DESENVOLVIDA A PARTIR DE QUESTÕES DE VESTIBULARES DA UEL.	UEL	Marcos César Beneli
2022	CAPES	Acadêmico	TERTÚLIA DIALÓGICA CIENTÍFICA (TDC) COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSÍVEIS ABORDAGENS A PARTIR DE TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS	UFRPE	Maeli Francisca dos Santos Ramos
2022	BDTD	Acadêmico	CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O INCENTIVO DO PROCESSO INTERGERACIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE	UFT	Quenidi Tadeu Bonatti

			ENSINO: UM ESTUDO DE CASO NA ESCOLA ESTADUAL BEIRA RIO, DISTRITO DE LUZIMANGUES, MUNICÍPIO DE PORTO NACIONAL/TO		
2021	CAPES	Profissional	ABORDAGEM DO TEMA ALIMENTOS E ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA: O USO DE TEMÁTICAS NO ENSINO DE QUÍMICA	UFAC	Larissa Pereira de Moura
2021	BDTD	Profissional	A MATEMÁTICA E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO VIA TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS	UEL	Gabriel Felipe Facin
2021	BDTD	Acadêmico	SER E CONVIVER: TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS E EDUCAÇÃO EM VALORES NO ENSINO MÉDIO	UNESP	Maria Cristina da Silva Araújo Zuccoli
2021	CAPES	Profissional	EDUCAÇÃO FINANCEIRA NAS ESCOLAS: UMA EXIGÊNCIA CONTEMPORÂNEA. E AGORA, COMO FAZER?	IFAM	Amélia Jandrea de Souza
2019	BDTD	Acadêmico	EDUCAÇÃO FINANCEIRA E MATEMÁTICA FINANCEIRA: COMPREENDENDO POSSIBILIDADES A PARTIR DE UM GRUPO DE ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO	UFPE	Danilo Pontual de Melo
2019	CAPES	Acadêmico	TEMAS CONTEMPORÂNEOS E TRANSVERSAIS NA BNCC: AS CONTRIBUIÇÕES DA TRANSDISCIPLINARIDADE	UCB	Natália de Vasconcelos Cordeiro
2018	BDTD	Acadêmico	UM ESTUDO SOBRE TEMAS TRANSVERSAIS E O USO DE TECNOLOGIAS NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO ENSINO TÉCNICO	UNITAU	Nelson Luzetti Criado
2018	BDTD	Acadêmico	ÁGUA: TEMÁTICA INTEGRADORA DOS CONTEÚDOS CURRICULARES AOS TEMAS TRANSVERSAIS A PARTIR DE METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS	UFRGS	Aline Carvalho de Freitas

Fonte: Bases de dados da CAPES e BDTD.
Construído pelo autor.

Conforme ilustra o quadro acima, vê-se que há uma maior concentração de pesquisas nos anos de 2021 e 2022, com 4 (quatro) e 3 (três) pesquisas respectivamente, enquanto 2019 e 2018 têm 2 (duas) pesquisas cada. Apesar do recorte temporal deste levantamento incluir os anos de 2017 e de 2023, nestes anos não foram encontrados nenhum trabalho que atendesse aos critérios de inclusão da nossa pesquisa.

Quanto aos programas aos quais as pesquisas estavam vinculadas, constatou-se uma parcela de 04 (quatro) pesquisas das 11 (onze) dissertações em programas de pós-graduação profissional sinalizando o interesse destes programas nas discussões dos Temas Transversais.

Nota-se uma presença maior de pesquisas de cunho acadêmico (não profissional), com 7 (sete) pesquisas, quanto às áreas desses programas, encontramos 02 (dois) mestrados na área da linguística, 03 (três) mestrados na área da educação, e 02 (dois) nas áreas de matemática. Salienta-se também quanto às suas localidades, com significativa concentração das pesquisas em programas no norte e no sul do país, sendo as regiões que produziram mais trabalhos selecionados conforme as estratégias de seleção.

Conforme exposto, os títulos já sinalizam áreas de conhecimentos que são abordadas nas pesquisas, sendo 4 (quatro) sobre matemática (Beneli 2022, Facin 2021, Souza, 2021 e Melo 2019); 1 (uma) sobre química (Moura 2021), e 1 (uma) sobre ciências (Ramos 2022), as demais não fazem referência clara a alguma área disciplinar, porém podem ser relacionadas a temática de discussão proposta pela metapesquisa, assim como a temáticas transversais, por seus conteúdos discutirem propostas acerca de temas como água, alimentação, etarismo, tecnologias, afetividade, e exames nacionais.

Quanto a distribuição das Universidades dessas pesquisas no território brasileiro, nosso levantamento revela que acerca da localização das instituições de ensino, 2 (duas) são do Paraná (Beneli 2022, e Facin 2021 - UEL); 1 de Tocantins (Bonatti 2022 – UFT); 1 de Amazonas (Souza 2021 – IFAM); 1 do Acre (Moura 2021 – UFAC); 2 (duas) de São Paulo, (Zucoli 2021 – UNESP) e (Criado 2018 – UNITAU), 1 (uma) de Rio Grande do Sul (Freitas 2018 - UFRGS); 1 (uma) do Distrito Federal (Cordeiro 2019 - UCB), e 2 (duas) de Pernambuco (Ramos 2022 – UFRPE e Melo 2019 - UFPE). Assim, com 3 (três) pesquisas, as Universidades da Região Norte, juntas, aparecem com um maior número de pesquisas sobre os Temas Transversais do que as demais regiões. O Sudeste aparece com 2 (duas) pesquisas; o Nordeste com 2 (duas) pesquisas; o Centro-Oeste com 1(uma) e a região sul com 1 (uma) pesquisa.

No que tange para as discussões teórico-metodológicas das pesquisas dissertativas, analisados os trabalhos selecionados, identificou-se a instrumentalização e apropriação de diversas cerca de 6 (seis) áreas teóricas principais, além de entrelaçamento e combinações de outras linhas teóricas, ilustra o quadro 3:

Quadro 3 - Perspectivas epistemológicas (pesquisas teóricas)

Perspectivas epistemológicas	
Pesquisas encontradas	Perspectiva teórica
Freitas (2018); Zucoli (2023)	Psicologia da educação (Jean Piaget e Lev Vygotsky)

Bonatti (2022); Ramos (2022) <u>Teorias combinadas</u>	Teoria Crítica/libertadora (Paulo Freire, Imre Lakatos e Edmund Husserl)
	Teoria do discurso (Jurgen Habermas e Paulo Freire)
Melo (2019)	Ensino de matemática crítica (Ole Skovsmose)
Cordeiro (2019)	Teoria da transdisciplinaridade (Basarab Nicolescu)
Criado (2018)	Teoria da interdisciplinaridade (Ivani Fazenda)

Fonte: Construído pelo autor.

As demais pesquisas apresentaram ausência de teorização e amparo teórico na realização do trabalho, principalmente quando observado que a proposta que a pesquisa utiliza, se mostra preocupada em indicar um tipo de pesquisa objetiva, direta e instrumental sem a realização de diálogos teóricos que fundamentam perspectivas de análises, focando seus resultados em descrições, ilustra o quadro 4:

Quadro 4 - Perspectivas epistemológicas (pesquisas não teóricas)

Perspectivas epistemológicas	
Pesquisas encontradas	Objetivo metodológico
Benelli (2022)	Seqüência didática (Parâmetros da BNCC)
Facin (2021)	Análise documental (Matemática e cidadania)
Souza (2021)	Estratégias da Educação financeira (Prescrito pela BNCC)
Moura (2021)	Busca pela alimentação saudável (Propostas da BNCC)

Fonte: Construído pelo autor.

As pesquisas acima apresentam plena intenção de desenvolvimento em suas pesquisas conforme os limites prescritos nos documentos normativos oficiais que legislam o Ensino Médio Brasileiro, em suas respectivas disciplinas curriculares, podendo ser identificados como de forte influência, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, também o Plano Nacional de Educação – PNE, as Diretrizes Nacionais Ensino Médio – DCNEM de 2018, o Ensino Médio Integral – EMI, e o Novo Ensino Médio – NEM.

No que tange aos tipos de pesquisa, nenhuma pesquisa foi apresentada enquanto empírica, porém a partir das leituras foram identificadas características que nos permite

identificar em 6 (seis) trabalhos analisados nesta categoria. 3 (três) pesquisas identificamos como documental e 2 (duas) como bibliográfica.

Para compreender a abrangência que as pesquisas alcançam, foi levado em conta a problemática de pesquisa, o *locus* onde é desenvolvida e os tipos de sujeitos presentes na pesquisa. 2 (duas) pesquisas apresentaram-se de abrangência regional, visto que têm como *locus* e problemáticas de pesquisa o estado em que estão localizadas. 9 (nove) pesquisas de abrangência local, pois suas propostas possuem um direcionamento com a localidade onde estão inseridas, majoritariamente escolas públicas, e 1 (uma) pesquisa não delimitou seu *locus* e não foi possível identificar um direcionamento e sua abrangência, visto que sua proposta de pesquisa visa uma reflexão de uma política de abrangência nacional.

A respeito dos sujeitos, 2 (duas) pesquisas utilizaram em suas metodologias de construção de dados, somente alunos como sujeitos da pesquisa, 4 (quatro) pesquisas os sujeitos foram professores e alunos, 2 (duas) pesquisas tiveram apenas professores, e 3 (três) pesquisas, devido às suas especificidades, não se utilizaram de qualquer sujeito para construção dos dados.

Atendo-se a questões de como as pesquisas significam os temas transversais, pois cada pesquisador pode ter uma ótica própria do que venha ser Temas Transversais, uma vez que está sujeito a conceitos, características e informações que circulam na sociedade de um modo geral e no meio acadêmico em particular. Para compreender tal significação, identificou-se como os autores se referem, como conceituam ou definem os temas transversais em suas pesquisas, considerando-se os termos adotados para se referirem a estes, seja de forma implícita ou explícita em seus textos.

Utilizando-se da leitura sistemática, foram identificados a partir de fragmentos dos trabalhos dissertativos, que 4 (quatro) pesquisas citam mais de um termo, para referir-se aos Temas Transversais, ‘Transdisciplinaridade’ e ‘intradisciplinaridade’. Zucolli (2021) apoia-se no termo empregado pela BNCC em diálogo com Diaz-Aguado (2015) acerca da importância da intradisciplinaridade na educação. Facin (2021) se apoia no documento da BNCC em diálogo com Costa et al (2013) acerca da transdisciplinaridade, como ferramenta de contextualização de questões sociais no currículo escolar. Souza (2021) também se utiliza de diálogos da BNCC, porém aprofunda junto aos estudos de Skovsmose (2001) para discussão tanto da Transdisciplinaridade quanto da intradisciplinaridade no contexto da matemática financeira no currículo escolar. Na pesquisa de Benelli (2022), a autora apoia-se apenas nos conceitos da BNCC, não realizando discussões com nenhum autor acerca da transdisciplinaridade.

Em geral os trabalhos compreendem os termos como sendo frutos de uma mesma intencionalidade, que ao se trabalhar os temas transversais também se esteja construindo

discussões trans/intra disciplinares, ainda que possam ser vistos para alguns pesquisadores, como analogias assertivas. No entanto, constatou-se também que 2 (duas) pesquisas apresentam diferenciações entre os termos, compreendendo que não se constituem um mesmo sentido, Criado (2018), traz conceitos advindos da BNCC em diálogo com os estudos interdisciplinares de Fazenda (2002), pontuando que a transdisciplinaridade é uma postura pedagógica e com finalidades diferentes da interdisciplinar, enquanto Cordeiro (2019) faz diálogos da BNCC junto a Nicolescu (2000) que pontua que a transdisciplinaridade é a prática que transcende o interdisciplinar. Para Nicolescu (1999) a transdisciplinaridade e a transversalidade surgem com o prefixo ‘trans’ sinalizando a processos em que (p. 52) “está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de toda disciplina. Sendo assim, sua finalidade é a compreensão do mundo atual, e um dos imperativos para isso é a unidade do conhecimento”.

Observou-se também que apesar de em geral todas as pesquisas pautarem, intencionalidades e contextos, acerca dos Temas Transversais, assim como já pontuado brevemente acima, conforme compreendido pelo referencial teórico dos estudos políticos de Stephen Ball e colaboradores, as perspectivas que são construídas do que se tem perante determinadas políticas envolvem diretamente questões contextuais, o que para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 36) “A política cria o contexto, mas o contexto também precede a política” desta forma, compreende-se ser fundamental para a caracterização e compreensão dos processos que envolvem as políticas educacionais, a análise dos fatores presentes em cada realidade atentada. Dentre os vários aspectos que compõem os contextos, observou-se que dentre as pesquisas analisadas, o fator temporal, ou seja, o momento em que as pesquisas estão sendo desenvolvidas, influencia diretamente a forma como as pesquisas significaram os Temas Transversais, estes, que já são propostos em seus textos políticos com intencionalidades, que podem ou não, ser incorporadas por aqueles que lidam com a política.

As pesquisas estão datadas, 2 (duas) do ano de 2022, 2 (duas) de 2021, e 1 (uma) de 2019, período em que a Base Nacional Comum Curricular já estava promulgada, havendo assim a mudança oficial da nomenclatura Temas Transversais para Temas Contemporâneos Transversais – TCT. Observou-se que esses trabalhos se ampararam na justificativa legal do novo documento curricular normativo para conceitualizar e contextualizar o emprego da nova nomenclatura, usando o termo condizente com a política vigente. Assim, considera-se que a data de origem das pesquisas e os documentos orientadores, em vigor na época, apesar de não determinarem, pode influenciar na significação constituída, o que parece ser o caso dessas pesquisas.

Duas (2) pesquisas (Beneli 2022 e Facin 2021) abordam em suas discussões se utilizam do conceito proposto pela BNCC para conceitualizar “transversalidade”. Desta forma em concordância com o documento, o conceito transversalidade diz respeito às possibilidades de se estabelecer, na prática educativa, relação entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados junto a questões da vida real e de sua transformação, por meio de proposta didática que possibilite o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada (Brasil, 2019). Conforme a compreensão que é construída por essas duas pesquisas, a partir da concordância com o documento normativo, é de que a transversalidade se trata de um conceito amplo e de múltiplas perspectivas na atual política dos TCT, assumindo a postura de que a atual política concentra em si também o conceito de transversalidade.

A despeito da atual política dos TCT, uma (01) pesquisa, (Cordeiro, 2019), também faz uso do termo transversalidade, porém diferencia de temas transversais, com especificidades e delimitações bem claras acerca do conceito, separando os temas transversais de transversalidade. A partir dos estudos de Silva e Araújo (2020), reflete-se acerca destes conceitos relacionados com temas transversais, embora possuam a palavra ‘transversais’, não se pode caracterizar enquanto transversalidade.

Sobre o processo de transição dos temas propostos inicialmente pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, atualizados pela Base Nacional Comum Curricular, como Temas Contemporâneos Transversais, devem ser vistos com cuidados conforme deixam a entender Silva e Araújo (2020), uma vez que, por si só, não contempla necessariamente aspectos mais importantes que estariam para além da sua presença em propostas oficiais.

Trabalhar com temas transversais não significa transdisciplinaridade ou transversalidade, embora o prefixo ‘trans’ esteja presente nos dois vocábulos. Entretanto, os temas transversais não deixam de ter seu valor, uma vez que operam na qualidade de aproximar aquilo que historicamente se manteve afastado e enrijecido por muito tempo (Silva; Araújo, 2020, p. 12).

Desta forma, na realidade, a partir das autoras, compreende-se que tais termos, são uma tentativa de instaurar práticas interdisciplinares, uma vez que as disciplinas e áreas, são mantidas como premissa de estruturação do desenho curricular das escolas, cristalizando os temas como um apêndice de conteúdo. Importante reiterar, em concordância com as autoras, que as discussões acerca dos temas transversais, compreende que a partir de cada contexto e suas peculiaridades, uma abordagem transdisciplinar e transversal vai depender da prática daqueles que vivenciam os temas transversais no ambiente escolar, assim, visto sua relevância na história, ao aproximar questões sociais presentes nos ambientes escolares.

No que diz respeito às significações construídas pelas pesquisas analisadas, não são levados em conta somente os termos adotados pelas pesquisas para se referir aos temas transversais, mas, como as pesquisas atribuem importância, utilidade, valor e mensuração ao que compreendem ser os temas transversais, utilizando de justificativas ou não para tal.

Desta forma, foi compreendido que apesar de diferentes posturas dos autores em suas pesquisas, há também pontos de convergência. Pode-se identificar duas posturas presentes nas pesquisas analisadas. Por um lado, existem pesquisas que significam os temas transversais enquanto sua utilização como fator contextualizante, ou seja, de teor explicativo, que compõe e está atrelado ao objeto de pesquisa que possui relação com os temas transversais. Por outro lado, pesquisas que ressaltam o fator social, uma espécie de comprometimento do futuro cidadão, em que compreendem os temas transversais como diferencial para uma formação integral.

Benelli (2022), vê os temas transversais como uma possibilidade de se pensar de forma mais consciente a área da matemática e suas tecnologias, partindo da proposta de competências e habilidades da BNCC:

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) têm a função de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na BNCC. O objetivo dos TCTs é garantir ao aluno o entendimento de situações reais, juntamente com o conhecimento das competências e habilidades propostas pela BNCC, com essas situações reais a serem trabalhadas nos diferentes conteúdos das disciplinas (Benelli 2022, p. 22).

Percebe-se que o autor significa Temas Transversais como um meio, ou um recurso que articula a vida dos estudantes à sala de aula, ao mesmo tempo que articula conhecimento formal e o cotidiano desses sujeitos, mediados pelas competências e habilidades, conforme propõe a BNCC.

A pesquisa de Bonatti (2022), também aborda os Temas Transversais em sua pesquisa como fator contextualizante, amparando-se no que é proposto pela BNCC, articulando diferentes áreas no currículo escolar e discussões, para além do que é proposto nas disciplinas propedêuticas. Pontua-se:

Os temas transversais fazem parte do currículo por meio da articulação entre as disciplinas. Quando aproximamos o científico do cotidiano, a aprendizagem adquire sentido para o aluno. Um exemplo disso é que com a temática do envelhecimento, criam-se novas oportunidades de discutir sobre a qualidade de vida, os direitos e deveres de cada um (Bonatti, 2022, p. 35).

Desta forma, o autor utiliza para tratar dos processos intergeracionais, discussão específica ao seu objeto de pesquisa, abordados na proposta das macroáreas dos TCT. Assim, a pesquisa significa os temas transversais enquanto possibilidades de abordagem de discussões de relevância social no contexto atual, no âmbito escolar.

Moura (2021), compreende os Temas Transversais como importantes possibilitadores históricos de discussões necessárias, além de compreender o papel social que as instituições de ensino possuem em promover o diálogo acerca de tais temáticas. Destaca-se:

Não apenas o professor, mas todo sistema de ensino tem papel fundamental na inserção de propostas pedagógicas transversais e integradoras, entre estas a Educação alimentar e nutricional [...] em acordo com suas especificidades, devem ser trabalhadas de forma contextualizada e transversal, ou seja, perpassa todas as disciplinas, e a visão do aluno sobre tal não seja simplesmente fragmentada (Moura 2021, p. 52).

Desta forma, a autora significa os temas transversais como importante instrumento contextualizante, capaz de oportunizar discussões não possíveis em contextos que determinados desenhos curriculares acabam por excluir tais possibilidades.

A pesquisa de autoria de Zucolli (2021), significa os temas transversais enquanto agregador e possibilitador de estratégias contextualizantes, compreendendo estes a partir do que está posto na Base Nacional Comum Curricular, considerando que através deles é possível incluir discussões de interesse social na vida do educando.

Trabalhar os Temas Contemporâneos Transversais na Educação tem como pressuposto que aquilo que seja ensinado seja contextualizado, a partir das necessidades e interesses dos estudantes, tendo-se como meta seu desenvolvimento como cidadão. [...] o estudante não finda sua formação na educação formal somente com a aprendizagem de conteúdos abstratos, mas é preciso que também aprenda e reflita sobre questões relevantes para sua atuação na sociedade (Zucolli, 2021, p. 36).

Aqui a significação dos Temas Transversais vai na mesma linha de significação destes como meio que articulador, agora, das necessidades e interesses dos alunos e como possibilitador da construção de sentidos sobre a cidadania. Também se depreende nessa significação que os Temas Transversais são um meio de preparar o aluno para atuar criticamente na sociedade.

A pesquisa de Melo (2019), trata da educação financeira, abordando uma unidade disciplinar específica, a matemática. O autor significa os temas transversais enquanto estratégia multidisciplinar, de maneira que possibilita trabalhar tanto a matriz geral curricular, assim como

a parte diversificada, relacionando conteúdos com realidades de vida dos estudantes. Pontua-se:

Devemos permitir que os estudantes possam refletir sobre o processo de tomada de decisão que envolve o processo da EF. [...] abordada em uma perspectiva mais ampla que a adotada pelos agentes de instituições financeiras e consultores financeiros. [...] ao trabalharmos a EF os estudantes devem compreender os conceitos e conteúdos matemáticos envolvidos e vice-versa. [...] não devemos oferecer leituras puramente matemáticas das situações financeiras, o trabalho deve acontecer através de uma abordagem multidisciplinar (Melo, 2019, p. 79).

A Educação Financeira (EF) compõe um dos temas transversais do currículo da Educação Básica, sendo assim, deve perpassar por toda a formação do estudante, o autor reitera que o teor multidisciplinar presente nos temas transversais dos conteúdos de matemática, possibilita uma dupla compreensão, tanto teórica quanto prática.

A pesquisa de Criado (2018), a qual aborda a relação dos temas transversais com o uso de tecnologias na educação, especificamente no contexto do Ensino Médio Integrado – EMI. Para construir uma significação do que venha a ser os temas transversais, o autor nesta perspectiva pontua que por emergir da sociedade os temas transversais devem perpassar todo o ambiente escolar, desde os currículos até as práticas pedagógicas. Destacando que:

Inserir o trabalho com Temas Transversais no currículo dos estudantes da Educação Básica é uma forma de aproximar o trabalho pedagógico desenvolvido na escola de temáticas emergentes, tanto de uma perspectiva social, quanto da perspectiva do que interfere diretamente no cotidiano dos alunos (Criado, 2018, p. 14).

Seguindo de acordo com outros pesquisadores já citados, percebe-se que Criado (2018) também significa os Temas Transversais como um meio de articulação. Neste caso, do trabalho pedagógico com temáticas emergentes na sociedade, sejam elas sociais especificamente, ou não, uma vez que ao afirmar “quanto da perspectiva do que interfere diretamente no cotidiano dos alunos”, nos sugere retirar esse cotidiano de uma perspectiva social.

Partindo para a segunda perspectiva, pesquisas que apresentam posturas de fator social, ou seja, que significam a partir das pesquisas um teor de formação humana, cultural, que projeta ao educando uma atuação em sociedade. Apesar de fazer apelo a um teor anteriormente já proposto por políticas como os PCN, reitera-se que a proposta trazida pela BNCC de formação para a sociedade está atrelada a um perfil formativo diferente, baseado nos parâmetros que a política compreende como integral e a ser alcançado, como bem pontua o texto político, Brasil (2019, p. 06):

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCT) têm a condição de explicitar a ligação entre os diferentes componentes curriculares de forma integrada, bem como de fazer sua conexão com situações vivenciadas pelos estudantes em suas realidades, contribuindo para trazer contexto e contemporaneidade aos objetos do conhecimento descritos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

Desta forma, o processo formativo que a política objetiva, ainda que exteriormente possa em discurso se assemelhar com a proposta trazida pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, sua proposta visa ideais distintos. Na pesquisa de Ramos (2022), aborda-se acerca da utilização da Tertúlia Dialógica¹⁰ no Ensino de Ciências, como possibilitadora de estratégias pedagógicas no Ensino de Ciências, abordando temáticas sociais consideradas necessárias aos educandos. Desta forma, a autora significa os temas transversais como instrumento de formação integral para um cidadão atuante na sociedade e reforça o comprometimento do uso das temáticas sociais enquanto uma necessidade global, pontuando acerca de organizações multinacionais. Ramos (2022) afirma que:

Por meio da inclusão dos Temas Contemporâneos Transversais na estrutura curricular da escola [...] prevê um ensino cuja abordagem deverá ocorrer de forma interdisciplinar e contextualizada, contemplando a transversalidade de temas sociais. As temáticas contemporâneas transversais contribuem, dentro desse modelo educacional, com a formação integral da pessoa humana – diante daquilo que sugere a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) com os quatro pilares da Educação Integral e Interdimensional [...] O que não é possível atingir apenas com a simples exposição dos conteúdos disciplinares, sem conexão com o contexto sociocultural e com o mundo que nos cerca. Através dos Temas Contemporâneos Transversais a escola cumprirá sua função social, que é contribuir para a formação de cidadãos autônomos para o exercício de sua cidadania (Ramos, 2022, p. 103).

Mais uma vez vemos reforçado o sentido dos Temas Transversais como um meio ou recurso, no caso da pesquisa de Ramos (2022), esse recurso é o meio para se atingir o que está posto nos quatro pilares¹¹ da Educação, proposto pela BNCC. Assim, através desse recurso a escola cumprirá sua função social para que o cidadão autônomo exerça sua cidadania.

A pesquisa de Facin (2021), aborda o componente disciplinar de matemática, que tem como objeto os estudos matemáticos e o exercício da cidadania. Os temas transversais são

¹⁰ Surgida em 1978, na Escola de Adultos La Verneda Sant-Martí, de Barcelona na Espanha, é uma ferramenta facilitadora de interação e socialização instrumentalizada para o ensino-aprendizagem.

¹¹ Presente na proposta curricular da BNCC, os 4 pilares da educação têm origem no relatório Educação ‘Um Tesouro a Descobrir’ publicado pela Unesco em 2010, produzido pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI, presidido por Jacques Delors.

considerados como potenciais formativos, que proporcionam uma formação ampla e integral dos educandos. Destaca-se:

A partir dos estudos direcionados ao TCT, notou-se que se pode realizar um trabalho com tais temas para a promoção e a prática da cidadania quando inseridos no ambiente escolar, além das diversas possibilidades que a sua implementação na educação é capaz de gerar (Facin, 2021, p. 23).

A pesquisa de Souza (2021), também aborda o componente curricular de matemática, traz discussões voltadas à educação financeira a partir da compreensão de que se trata de uma exigência contemporânea. Destaca o autor:

Por meio da disseminação dos Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) os estudantes poderão compreender as questões da atualidade e desenvolver habilidades empregando o raciocínio estratégico para a solução de problemas. A transversalidade é uma boa opção para apresentar essas temáticas aos estudantes, principalmente visando uma formação integral do estudante, pois quando um problema surge no mundo, ele não se apresenta como sendo um problema de uma única área específica, mas, muitas vezes ele afeta diversas áreas e a solução para esse problema requer conhecimentos combinados de várias áreas do conhecimento (Souza, 2021, p. 39).

Aqui os temas transversais são significados enquanto possibilitadores de uma formação que se compromete com uma educação formal e contextualizada dos estudantes, com mais segurança de que eles serão capazes de reconhecer e aprender sobre os temas que são relevantes para a sua atuação como cidadãos.

A pesquisa de Cordeiro (2019), aborda a discussão dos temas transversais e as contribuições da BNCC para a transdisciplinaridade. A autora apresenta conceitos diversos, propõe um olhar amplo de como perspectivas distintas pensam a transversalidade. Desta forma, para construir uma significação do que venha a ser os temas transversais, “os Temas Transversais são aqueles que consideram uma totalidade complexa, pois eles nascem dentro de um contexto cultural e socioeconômico”, Cordeiro (2019, p. 16). A pesquisa problematiza acerca da complexidade que reside na impossibilidade da construção fixa e estático do conhecimento científico, em diálogo com Morin (2006), o autor pontua acerca de tal complexidade que surge na falha do pensamento simplificador, ao buscar compreender o caminho trilhado pelo conhecimento científico nas últimas décadas, o autor desenvolveu uma nova visão de mundo, considerando que o caráter simplificador e reducionista do paradigma cartesiano não é suficiente para lidar com os fenômenos da realidade. Nesta perspectiva, é possível problematizar, que a dualidade entre o ensino propedêutico e as questões sociais, expressam historicamente um impasse, não simplesmente por conta da sobreposição de

determinadas disciplinas, mas por uma questão de impossibilidade de abarcar de maneira totalitária as questões que nos atravessam humanamente, Morin (2000) pontua:

É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o Contexto, o Global (a relação todo/partes), o Multidimensional, o Complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessária a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática e, não, programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (Morin, 2000, p. 35).

Desta forma, compreende-se que os paradigmas encontrados na dualidade que reside nos temas transversais e o currículo disciplinar, refletido a partir de Morin, residem na complexidade de compreender a impossibilidade de uma onisciência, a aspiração de um saber não-fragmentado, que reconhece a incompletude de qualquer conhecimento, de articular os diferentes campos disciplinares que são desmembrados em razão do pensamento disjuntivo, ou seja, aspira ao conhecimento multidimensional, mas compreende que o conhecimento completo é impossível, implicando perceber-se enquanto sujeito incompleto, multifacetado, incerto e de impossibilidades.

A pesquisa, de Freitas (2018), aborda a temática Água enquanto possibilitadora de integração de conteúdos curriculares aos temas transversais. Destaca a autora:

Os temas não constituem novas áreas, [...] traz a necessidade de a escola refletir e atuar conscientemente na educação de valores e atitudes em todas as áreas, garantindo que a perspectiva político-social se expresse no direcionamento do trabalho pedagógico. Influenciando a definição de objetivos educacionais e orientações ética às questões epistemológicas mais gerais das áreas, seus conteúdos e, mesmo, as orientações didáticas. Os Temas Transversais permeiam necessariamente toda a prática educativa que abarca relações entre os alunos, entre professores e alunos e entre diferentes membros da comunidade escolar (Freitas, 2018, p. 40).

Aqui, a autora traz os Temas Transversais com o sentido de instrumento mobilizador de mudanças no currículo da escola. Também se percebe as significações dos Temas Transversais como estratégia de articular o trabalho pedagógico a demandas sociais que emergem, promovendo uma contextualização contínua em sala, além de catalisar novas abordagens dos conhecimentos disciplinares.

Expostas as reflexões acerca das significações constituídas pelas pesquisas, é possível constatar percepções e discursos que trazem os temas transversais como práticas de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, intradisciplinaridade, contextualização de conteúdos, humanização de currículos propedêuticos e possibilitadores de estratégias didáticas.

Observou-se que algumas questões se mostram fortemente presente nas pesquisas, destacando-se questões sociais advindas dos contextos locais e regionais, onde as pesquisas estão localizadas, como a vulnerabilidade social, saúde infantil, desigualdade social, questões econômicas e qualidade de vida, são questões apresentadas pelas pesquisas que são contempladas pelas discussões transversais, a fim de complementar currículos já estabelecidos na matriz escolar, constituindo os temas transversais como sempre um apêndice do currículo geral.

Avalia-se como de suma relevância a pesquisa as pesquisas identificadas e analisadas, em síntese, os conhecimentos mobilizados e desenvolvidos pelas autorias dos trabalhos analisados proporcionaram compreensões e contatos ímpares, a identificação das perspectivas, teorias, metodologias, objetivos e estratégias utilizadas somam de forma considerável as reflexões anteriormente mobilizadas, sendo seus achados, dados e saberes desenvolvidos com o devido rigor científico, respeito e responsabilidade legal, reitera-se a importância dos repositórios acadêmicos para com a acessibilidade, divulgação e oportunização da ciência à comunidade, além do acesso gratuito e de qualidade as pesquisas acadêmicas, retorno a educação básica e comprometimento social. Diferentemente de outras estratégias de revisão de literatura, os estudos incorporados pelas estratégias da metapesquisa, em específico desta pesquisa em tela, não busca a identificação de lacunas nas pesquisas analisadas, mas, do contrário, ampliar os horizontes instigados a partir das óticas das autorias.

Considerando o objetivo proposto no início desta seção, que propôs compreender quais as principais perspectivas epistemológicas adotadas na realização de trabalhos dissertativos no meio acadêmico, analisando como são propostas as abordagens dos temas transversais no Novo Ensino Médio, foi possível perceber, de maneira geral, que as pesquisas apresentaram uma coerência teórico-metodológica, tecendo diálogos com autores que reforçam e contemplam as teorias utilizadas. Todas tecem assim, diálogos contundentes e bem argumentados com os autores com os quais operam, não havendo contradição ou não cumprimento dos objetivos traçados.

Acerca das perspectivas epistemológicas apresentadas nas pesquisas, apresentaram significativas e singulares estratégias teórico-metodológicas, de natureza descritivas, investigativas, exploratórias e analíticas. No que diz respeito às pesquisas que são constituídas pela ausência de teorização, foram identificadas a ampla utilização de estratégias de construção de dados amparadas nas análises de documentos, estes majoritariamente de cunho normativo, prescritivo. Os pesquisadores apropriaram-se dos documentos enquanto norteador para tratar das problemáticas dos temas transversais, adotando as conceituações presentes nestes

documentos. Já se tratando de pesquisas que se utilizaram de arcabouços teóricos explícitos e bem demarcados, percebeu-se o destaque, principalmente, de perspectivas epistemológicas fundamentadas sobre teorias linguísticas da área do discurso, pedagogia crítico-libertadora psicologista e didático-matemática.

No que diz respeito ao direcionamento em que realização da metapesquisa proporcionou a presente pesquisa em tela, diz respeito diretamente a compreensão de que no recorte realizado, a discussão em torno dos temas transversais se concentra atrelados a política no que diz respeito aos principais conceitos em que são utilizadas as reflexões teóricas pelas quais são pensadas. Foi identificado também como um achado, perceber que apesar de atrelados ao contexto da política, questões como a interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e intradisciplinaridade estão sendo problematizados, para além dos conceitos propostos nos documentos políticos, em diálogos principalmente com autores de bases teóricas distintas e de áreas disciplinares distintas, revelando que as diversas macroáreas tem sido explorada pelos pesquisadores. Desta forma, como objetivo principal desta pesquisa, que é compreender o processo de atuação da presente política no contexto do Novo Ensino Médio, é imprescindível visualizar tais movimentações, em contextos escolares de diversas localidades do país, por abordagens teóricas distintas e direcionamentos disciplinares outros.

Desta forma, reitera-se a importância da metapesquisa enquanto instrumento metodológico para a compreensão acerca das problemáticas que permeiam a constituição dos temas transversais como discursos configurados em políticas curriculares, articulados a demandas dos mais distintos contextos.

Dada a importância das revisões de literatura para a realização de pesquisas, sobretudo de natureza dissertativa, a escolha de optar pela realização de uma metapesquisa se deu pela natureza de sua versatilidade teórico-metodológica, amplitude e empregabilidade, além de sua incorporação recente à pesquisas que se apropriam de aportes teóricos de orientação descentrada, além de seu direcionamento voltado a lidar com objetos de pesquisa em contextos de políticas educacionais, podendo citar a ampla referência dos estudos de Mainardes, Tello e Gandin nos estudos de natureza EPP. Procedimentos de revisão de literatura e levantamento de dados são instrumentos e estratégias metodológicas de importância ímpar e que podem ser instrumentalizadas por inúmeras perspectivas teóricas, assim, não são, a priori, um indicador de que a pesquisa tenha um teor demarcado e enviesado. Assim, conforme a orientação teórica aportada, compreende-se que as políticas de Temas Transversais, ao serem interpretadas e postas em prática, passam por adequações e contextualizações, reafirmando assim, o teor teatral e passivo do texto político frente às mais diversas realidades sociais.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS E TEÓRICOS DA PESQUISA

Na presente seção, serão apresentadas e desenvolvidas discussões acerca do referencial teórico que constitui o aporte das reflexões mobilizadas ao longo de toda a pesquisa, assim como também os instrumentos de construção de dados que constituem a escolha metodológica da nossa investigação.

A pesquisa se constitui enquanto uma abordagem qualitativa, descritiva, analítica e exploratória. Segundo Bogdan e Biklen (1994), vem se consolidando ao longo dos anos um vasto campo na área das ciências humanas, possibilitando refletir acerca dos fenômenos sociais em geral e sobre os educacionais em particular, assim, a presente pesquisa se insere nessa área e, especificamente, no campo educacional. Para sua viabilidade utilizaremos um referencial teórico pós-estruturalista e juntamente outros instrumentos de pesquisa, sobre os quais apresentaremos e justificaremos seu uso nesta seção, o que também faremos em relação aos conceitos e teorias que serão utilizados.

3.1 Dos aspectos metodológicos

Conforme citado anteriormente, faremos uso de uma série de instrumentos de pesquisa, são eles: o levantamento bibliográfico; a análise de documentos; a observação e o registro em campo; a aplicação de questionários e entrevista semiestruturada. Esses instrumentos são próprios da abordagem qualitativa e de pesquisas exploratórias e descritivas, assim como também são instrumentos que dialogam diretamente com o aporte teórico-metodológico utilizado. A escolha destes instrumentos para a construção dos dados se dá pela funcionalidade e direcionamento do pesquisador em aproximar-se do campo da prática, o que para esta pesquisa é de grande importância. Desta forma, também revelando o caráter empírico da pesquisa, a qual terá como *locus* uma escola de Novo Ensino Médio da rede pública de Mossoró-RN. Para o processo de escolha do *locus* de pesquisa, foram visitadas junto ao professor orientador, 3 (três) escolas que se encaixassem nos critérios de escolha, sendo estes: Estar situada no município de Mossoró-RN, estar em processo de atuação da Política de Novo Ensino Médio – NEM, ser da rede pública estadual, e possuir em seu quadro profissional equipe de professores, gestão, supervisão e coordenação, delimitadas, não havendo profissionais com múltiplas tarefas. Assim, com as opções de *locus* em vista, atendendo aos critérios de escolha, optou-se pela instituição em pesquisa.

O levantamento bibliográfico, instrumentalizado por técnicas da metapesquisa em educação, realizado na seção anterior, nesta pesquisa tem por finalidade compreender quais as principais perspectivas epistemológicas adotadas nas produções em nível de pós-graduação *stricto sensu*, analisando como são propostas as abordagens dos temas transversais no Novo Ensino Médio, no ínterim dos últimos sete anos no Brasil. Sua realização contou com o suporte teórico-metodológico amparado nos estudos de Mainardes (2018) e Mainardes e Tello (2018), os quais seguem uma série de artifícios teóricos pré-estabelecidos de levantamento, filtragem e análise das pesquisas.

O processo de análise de documentos, conforme pontua Oliveira et al. (2021), se caracteriza enquanto instrumento indispensável para pesquisas acadêmicas no campo de políticas, tendo sua ampla relevância em propostas metodológicas, tanto como método qualitativo, quanto quantitativo, pela intencionalidade na busca de informações concretas nos diversos documentos selecionados como *corpus* da pesquisa. Para os autores, nesta perspectiva, ressalta-se a relação específica e estipulada do arcabouço documental com o pesquisador, os quais ilustram e dizem respeito diretamente ao objeto de estudo. Conforme os autores pontuam, o uso da Análise Documental busca identificar informações factuais nos documentos, a partir de questões e hipóteses de interesse particulares a pesquisa, assim, utilizando-se os documentos também como objeto de estudo.

Dentre os documentos analisados, estão normativas legais de nível nacionais como Plano Nacional de Educação – PNE, Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, Base Nacional Comum Curricular – BNCC, documento orientador do Novo Ensino Médio – NEM e a política de Temas Contemporâneos Transversais – TCT, a nível estadual também é trazido o Ensino Médio Potiguar – EMP, documentos estes que apresentam correlações com a instituição das temáticas a níveis nacionais e locais país, é analisado também o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola pesquisada.

A pesquisa qualitativa conforme o entendimento de Minayo (2009, p. 21) “[...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Compreende-se a relevância dos estudos dessa natureza, conforme a autora, uma vez que proporcionam compreensões dos fenômenos humanos, produções humanas e suas complexidades, uma vez que não podem ser traduzidas em números ou quantificados, mas merecem o debruçar das reflexões.

A pesquisa empírica proporciona, segundo Lima e Souza (2011), uma compreensão mais abrangente dos fenômenos, uma vez que há processos de observação, registros, descrição e análises das características do fenômeno a ser estudado, correspondendo a um levantamento

de dados sobre o fato. Pesquisas deste tipo são concebidas e realizadas buscando o estreitamento e associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo com o *locus* e sujeitos participantes (Gil, 2002).

Também são aplicados questionários¹² e entrevistas semiestruturadas, estes instrumentos foram escolhidos dada a funcionalidade e a potencialidade para compreender questões relativas aos aspectos materiais, sociais e funcionais que dizem respeito ao contexto da prática. Desta forma, os instrumentos são direcionados visando compreender acerca da estrutura e organização do funcionamento da escola e quadro docente da instituição. Dos depoentes que participam da construção de dados empíricos, conta-se, com a aplicação do questionário semiestruturado¹³, com 16 (dezesesseis) professores (as), que trabalham nos turnos matutinos e vespertinos da escola, este questionário foi direcionado a todo o quadro docente da instituição escolar de Novo Ensino Médio – NEM, sendo que, um mesmo modelo de questionário é aplicado a todo o grupo de professores, contendo questões abertas e fechadas, que possibilitam aos participantes se expressarem conforme suas perspectivas e entendimentos acerca do objeto de estudo frente ao contexto de vivência escolar com a política.

No processo de aplicação das entrevistas semiestruturadas, o direcionamento do roteiro e aplicação se dá também a partir de indícios já levantados e identificados no processo de análise dos questionários, realizados na etapa anterior. O quadro de professores participantes consistem em 06 (seis) professores que atuam nas 03 (três) séries do Novo Ensino Médio (primeiro, segundo e terceiro ano), e um/uma coordenador(a) escolar, formada em pedagogia, profissional da educação que compoñha a gestão da escola, os profissionais serão direcionados à proposta de aplicação dos questionários e das entrevistas, a aplicabilidade das entrevistas se deu de maneira pessoal, em um contraturno do horário de trabalho e no ambiente escolar, o roteiro aplicado visou construir compreensões de como os Temas Contemporâneos Transversais são abordados no contexto da prática da escola.

A presente pesquisa enquanto enfoque empírico, de campo presa pela constituição e caracterização do objeto de estudo, conforme pontua Gil (2002, p. 117) “estudos de campo, bem como de levantamentos, implica a preocupação do pesquisador de descrever com precisão essas características, utilizando instrumentos padronizados de coleta de dados, tais como

¹² Gil (2002) considera o uso de questionários e entrevistas semiestruturadas, estratégias de coleta de dados indispensáveis para a compreensão de fenômenos sociais, sendo estas técnicas comumente relacionadas a outras dinâmicas de observações.

¹³ O modelo de questionários e entrevistas semiestruturados estarão disponibilizados na parte de anexos deste documento.

questionários e formulários”. Vale salientar que o processo da construção de dados nesta pesquisa se dá através de instrumentos que compactuam com o teor descentrado da perspectiva teórica adotada, a qual ampara-se em um quadro de autores de posturas pós-estruturalistas. Tais estudos oportunizam refletir acerca do descentramento de sentidos, ampliado para a ideia de reconfiguração, implicando problematizar, questionar suas condições de possibilidade e de impossibilidade (Lopes, 2013). Em específico, são realizados diálogos com autores do campo da educação. Uma vez proposta dialogar com determinada perspectiva teórica, oportuniza-se junto às estratégias metodológicas de construção de dados, anteriormente apresentadas, poder repensar conceitos ditos como verdades absolutas, finitas, cristalizadas e centrais.

A compreensão que se traz como ponto de partida na realização desta pesquisa é que as relações entre os textos políticos e a prática há uma gama de influências e contextos, o que diz respeito diretamente como são atuados no ambiente escolar, estes textos, quando constituídos trazem discursos que objetivam o alcance de uma “escola melhor”.

Neste sentido, Ball, Maguire e Braun (2016, p. 22) afirmam: “presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e outras expectativas”. Este entendimento será posteriormente aprofundado, mas de antemão, reitera-se que os documentos normativos, como passíveis de incongruências, reveladas nestas relações, choca-se ao fato de quando são constituídos, não consideram que os contextos são heterogêneos e não padronizados, projetando como espaços idealizados.

3.2 Aspectos teóricos

Acerca da corrente teórica que ampara os estudos desenvolvidos na pesquisa em tela, ressalta-se de acordo com Santos (2008, p. 77) “se propõem a pensar sobre as condições de possibilidades, da ação humana projetada no mundo, a partir de um contexto, espaço-tempo, localidades, relativas e não metódicas”, assim, reafirma-se a intenção a qual intenciona-se os olhares que são direcionados acerca das discussões presentes ao longo do texto, no qual se busca privilegiar a reflexão, problematização, o pensar a partir de visões amplas acerca do mundo, posições abertas e heterogêneas dos processos que se constituem a partir da pluralidade metodológica que visualizam.

Para embasar nossa análise, o referencial teórico utilizado é composto por estudiosos pós-estruturalistas como Alice Casimiro Lopes, Elizabeth Macedo e Tomaz Tadeu. Estes contribuirão com as análises no campo do currículo. Em diálogo com a perspectiva pós-estruturalista, utilizaremos Jefferson Mainardes, César Tello, cuja contribuição se dará pela proposição da metapesquisa como um recurso heurístico na investigação da pesquisa sobre

pesquisa. Considera-se fundamentais os estudos de Stephen Ball (1994), Ball e Richard Bowe (1992) acerca do ciclo de políticas, e Ball, Meg Maguire e Annette Braun (2016) com a Teoria da Atuação.

Outros estudiosos trarão contribuições fora do pós-estruturalismo, vista a necessidade de abordar questões específicas para a apropriação do objeto de estudo. São os casos de Munakata (2012), Choppin (2004), Mazzi e Schio (2021) que discutem acerca do livro didático. Durante as discussões construídas, determinados conceitos serão abordados de acordo com as análises realizadas, tais como currículo; políticas curriculares; temas transversais e performatividade, globalização e mercantilização.

3.3 Ciclo de políticas

Desenvolvido por Stephen Ball e Richard Bowe, os primeiros pressupostos teóricos que posteriormente foram desenvolvidos para o Ciclo contínuo de políticas, estão datados no ano de 1992, quando foi publicado o estudo *‘Subject departments and the ‘implementation’ of National Curriculum policy: an overview of the issues’*, que apresentam um primeiro modelo de caracterização dos processos políticos, introduzindo a noção de um ciclo contínuo, já constituído por três facetas ou arenas políticas, sendo elas: a política proposta, a política de fato e a política em uso.

A primeira faceta, “política proposta”, fazia referência à política dita como oficial, conforme Mainardes (2006, p. 49) “relacionada com as intenções não somente do governo e de seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de ‘implementar políticas’, sinalizava uma outra forma de problematizar as políticas. A segunda faceta, “política de fato” tratava acerca dos textos políticos e legislativos que dão forma à política, Mainardes (2006, p. 49) pontua que “são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática”, A partir dessa perspectiva, as políticas seriam materializadas e direcionadas aos contextos. Por último, a “política em uso”, a qual referia-se a discursos e práticas institucionais que surgem no processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam na prática.

Posteriormente, os autores decidem por romper tal formulação inicial, a qual apresentava ideias que já não defendiam, tendo como crítica principal o fato de que para eles, haveria inúmeras intenções e disputas que influenciam o processo político, e conforme Mainardes (2006, p. 49) “aquelas três facetas ou arenas se apresentavam como conceitos restritos, opondo-se ao modo pelo qual eles queriam representar o processo político”. Foi então, que na obra *“Reforming education and changing schools”* publicado em 1992, Bowe & Ball apresentam uma versão refinada da teoria do ciclo de políticas. Neste estudo, os autores rejeitam

o conceito de política educacional que separa a formulação e implementação, pois o conceito ignora os processos de disputas e embates reforçando o teor racional do processo de gestão (Mainardes, 2006). Assim, a partir das reformulações, há-se a premissa que os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de políticas.

No método do ciclo de políticas, os autores consideram a política como discurso e como texto, compreendendo-a como “um processo que se dá em contínuas relações com uma variedade de contextos, conseqüentemente, os textos têm uma clara ligação com contextos particulares nos quais eles foram elaborados e usados” (Mainardes, 2006, p. 50).

Desta forma, o Ciclo de Políticas permite aos pesquisadores a análise de políticas, no que trata sobre a formação de discursos das políticas e sobre interpretações que os profissionais da educação que atuam nos mais diversos contextos, quais sejam: de influência, de produção de texto e da prática. Conforme pontua Mainardes (2006, p. 50) “envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos”, o que reforça a necessidade dos pesquisadores ao analisar determinadas políticas, a elucidação e identificação das particularidades desses contextos.

3.3.1 Apresentando os contextos

Ball e Bowe (1992) propuseram um ciclo contínuo que é constituído por três contextos principais, sendo eles: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Contextos estes, que estão inter-relacionados direta e continuamente, não havendo uma dimensão temporal, sequencial e linear. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates (Mainardes, 2006).

O primeiro contexto, denominado de contexto de influência, se trata de onde as políticas públicas são iniciadas e seus discursos políticos são constituídos, é neste contexto, os grupos de interesse encontram-se em disputa nos processos de influência, construindo significações e finalidades sociais à educação e ideais do que deva ser educado (Mainardes, 2006). Segundo Ball e Bowe, se fazem presentes as redes em torno dos partidos políticos, da esfera governamental e de processos legislativos. É a partir também desse contexto em que os discursos adquirem, legitimidade e constituem discursos de base para a política.

Ball e Bowe discorrem acerca da complexidade que permeia a constituição destes discursos. Determinados discursos, algumas vezes pode receber apoio, outras vezes é contrariado por princípios e inúmeros argumentos, mais amplos e que estão exercendo influência em outros contextos, das mais diferentes formas. Conforme pontua Mainardes (2006,

p. 51) “há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência”, arenas estas que representam também interesses de nichos sociais presentes na sociedade, compondo minuciosamente uma cadeia de interesses que levam até a política.

Compreender a constituição do contexto de influência abre possibilidades para reflexões amplas acerca das influências globais e internacionais no processo das formulações das políticas educacionais. Ball e Bowe pontuam que a disseminação de influências internacionais pode ser entendida, pelo menos, de duas maneiras, A primeira por um fluxo de ideias, através de redes políticas e sociais que envolvem uma circulação internacional de ideias, um processo de “empréstimo de políticas”, no qual os grupos e indivíduos ‘vendem’ soluções, através de discursos no mercado político, através de “periódicos, livros, conferências e ‘performances’ de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc.” (Mainardes, 2006, p. 52).

A segunda refere-se a uma relação de patrocínio, a imposição de “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais¹⁴. Mainardes (2006, p. 52), pontua acerca do valor que as entidades bancárias possuem nestas relações: “as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado”, Pode-se citar outras entidades como a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO e o Fundo Monetário Internacional – FMI, as quais podem ser consideradas agências que exercem influências sobre os processo de criação de políticas nacionais e internacionais nos mais diversos países. Mainardes (2006) ainda pontua que estas influências destes órgãos e setores, no entanto, estão sempre passando por recontextualizações e reinterpretções pelos Estados-nação em seus contextos específicos, constituindo assim uma interação dialética global e local.

De ampla abrangência, o contexto de influência tem uma relação direta com o segundo contexto, da produção de texto, neste contexto, os textos políticos estão articulados com linguagens do interesse público geral, ainda que diretamente proveniente dos contextos em que os textos são redigidos. Acerca dos textos políticos e suas relações de representações das políticas, Mainardes (2006, p. 53), pontua que “essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os

¹⁴ Agência multilateral é uma organização formada por três ou mais países que trabalham juntos para atingir objetivos comuns. Essas agências podem ser intergovernamentais, ou não-governamentais, desempenhando papel na governança global, facilitando a cooperação internacional. IVO, A.B.L (2016).

textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc.”. Este autor compreende que tais textos não são, necessariamente, coerentes e concisos, podendo também ser contraditórios.

Mainardes (2006, p. 53), argumenta que “os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política”, assim, a política não é feita e finalizada no âmbito legislativo e seus textos precisam ser lidos, estão estritamente relacionados ao tempo e ao local específico de sua produção.

Os conceitos desenvolvidos por Ball e colaboradores, nos seus diversos estudos, ao partirem de uma perspectiva pós-estruturalista, compreendem o texto como parte de uma complexa cadeia de significações e compreensões da realidade, logo, ao compor o ciclo de políticas, o contexto da produção de texto constitui-se enquanto conceito teórico-analítico “dinâmico e flexível” (Mainardes, 2006, p. 95).

O terceiro contexto, diz respeito ao contexto prática, de acordo com Ball e Bowe, o contexto da prática é onde a política está sujeita à interpretação e recriação, lugar onde a política produz efeitos e consequências. Conforme Mainardes (2006, p. 98) “o ponto chave é que as políticas não são simplesmente ‘implementadas’ dentro desta arena (contexto da prática), mas são sujeitas à interpretação e então recriadas”. Esse contexto é imprescindível na realização de análises políticas, pois conforme pontua Ball, Maguire e Braun, na teoria da atuação, “O material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional” (2016, p. 37). Portanto, assume que os professores e demais profissionais da educação, em seu contexto, exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e consequentemente implicam no processo de implementação destas políticas.

Em 1994 Ball, em sua obra “*Education reform: a critical and post-structural approach*”, propõe a expansão do ciclo, acrescentando mais dois contextos ao referencial original, sendo eles: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Em linhas gerais, o quarto contexto, o contexto dos resultados ou efeitos, aborda questões de justiça, igualdade e liberdade individual. A premissa é que as políticas produzem efeitos, ao invés de simplesmente resultados, possibilitando ao pesquisador refletir acerca não só de aspectos de quem trata e lida diariamente no ambiente escolar, mas amplia para mais setores da comunidade escolar. Conforme Mainardes (2006, p. 98) “nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e interações com desigualdades existentes”.

Este contexto oportuniza também chamar atenção, ao que Ball e Bowe chamam de negligenciamento dos efeitos, que ocorre quando se observa atuações de determinado texto

político na tentativa de determinar seu impacto na prática, porém sem atentar aos impactos que a política tem no âmbito social dos sujeitos. Conforme pontua Mainardes (2006, p. 98) “Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados”. Desse modo, estes efeitos podem ser categorizados, como específicos, sendo limitados para análise, ou em efeitos mais gerais.

O último contexto do ciclo de políticas diz respeito à estratégia política. Esse contexto envolve as identificações de um conjunto de atividades sociais e políticas necessárias para lidar com problemas identificados, principalmente no âmbito das desigualdades criadas, reforçadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball, em diálogo com Foucault, compreende que este é um componente essencial das pesquisas sociais críticas, trabalho daqueles que chama de ‘intelectuais específicos’, produzidos para uso estratégico de embates e situações sociais específicas (Mainardes, 2006).

Diante das discussões apresentadas, vê-se a ampla gama de conceitos propostos e desenvolvidos por Ball e colaboradores, conceitos estes que possibilitam diretamente a construção de dados. Ao propor uma abordagem descentrada da política, a abordagem do ciclo de políticas traz inúmeras possibilidades e contribuições para a análise de políticas educacionais, uma vez que seu processo político é entendido como multifacetado e dialético, articulando as perspectivas macro e micro presentes em cada contexto que se é observado.

Pode-se afirmar que a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais. Uma das vantagens dessa abordagem é a sua flexibilidade, uma vez que é apresentada como uma proposta de natureza aberta e como um instrumento heurístico (Mainardes, 2006, p. 58).

Tais artifícios teóricos de natureza descentrada, desenvolvidos pelos autores, é de grande relevância para a realização desta pesquisa, por construir caminhos que possibilitam pensar os sujeitos, os espaços, as culturas, a economia etc. Conforme pontua Mainardes (2022, p. 22) “esses processos de reinterpretação, recontextualização e adaptação tornam-se necessários pois, de modo geral, as políticas não são totalmente apropriadas para os contextos.” Sendo assim, os contextos adaptando-se à política, em vez de as políticas serem formuladas de acordo com os contextos.

Trazendo para uma realidade como a do Brasil, país de dimensões continentais, muitas vezes as políticas formuladas, estão em grande desconformidade com as escolas em seus

respectivos contextos, de norte a sul do país, pois não se leva em consideração as diferenças de localização, infraestrutura e demais características, incluindo as culturais.

Diante do que foi apresentado, consideramos que o Ciclo de Política é um referencial teórico-metodológico potente para a análise da política dos Temas Transversais, isto porque se entendermos os seus Contexto de Influência, de Produção de Texto e da Prática, poderemos fazer uma melhor análise dessa política e contribuirmos para reflexões a respeito da sua presença em propostas curriculares oficiais, a exemplo da BNCC, em vigor em nosso país.

3.4 A teoria da atuação: apreensões teórico-metodológicas

A teoria da atuação foi desenvolvida pelos pesquisadores britânicos Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annete Braun, no ano de 2012. Essa teoria foi apresentada e publicada no livro *“How schools do policy: policy enactments in secondary schools”*. No Brasil, essa obra foi traduzida e publicada em sua primeira edição no ano de 2016.

Ainda que apresentada na obra em 2012, sua origem se dá a partir de estudos anteriores, presentes na abordagem do ciclo de políticas Ball Bowe e Gold (1992) e Ball (1994), apresentada anteriormente. Os estudos da teoria são de grande relevância no desenvolvimento desta pesquisa, uma vez que apresenta uma ampla gama de estratégias teórico-metodológicas de análise, proporcionando entender como as instituições e suas comunidades escolares interagem no dia a dia com as várias políticas educacionais.

A instituição escola constantemente passa por processos de implementação das mais diversas políticas públicas, o que a partir da abordagem apresentada pela teoria, possibilita perceber as complexidades e singularidades presentes na atuação destas políticas. Atentar acerca destes processos de implementação, significa compreender as atuações daqueles que vivem e interagem no ambiente escolar, por não se tratar apenas de processos de execução ou implementação de um conjunto de normas e diretrizes, mas de extensos processos que envolvem compreensão, apropriação e reflexão das ações na organização do tempo, espaço e objetivos do trabalho pedagógico (Fávero, et al. 2022).

Nesta perspectiva teórica, concorda-se que no ambiente escolar as políticas educacionais provenientes das várias esferas do governo nacional e até mesmo organizações internacionais, exigem dos profissionais da educação e demais profissionais, que partilhem e participem da atuação destas políticas, por meio da capacidade de adaptação, criatividade e criticidade no dia a dia da escola. Essas políticas têm uma série de normas e diretrizes que são elaboradas sem considerar as características dos contextos em que as instituições escolares estão situadas, assim

como sem ouvir as vozes daqueles que ali atuam, ignorando o que os membros destas escolas têm a dizer sobre seus interesses e questões abordadas por estas políticas.

Desta forma, ao apropriar-se dos conceitos desenvolvidos por Ball e colaboradores (2016), oportuniza-se compreender acerca dos diferentes e complexos cenários que compõem a elaboração e execução das políticas educacionais.

Conforme Mainardes (2022), os estudos de Ball e colaboradores reafirmam a necessidade de os pesquisadores atentarem principalmente aos ajustes secundários realizados pelos professores e demais profissionais que atuam diariamente nas instituições escolares, sempre com o intuito de tornar as políticas viáveis nos diversos contextos.

De acordo com Mainardes, “[...] na concepção de Ball, as políticas são pouco racionais, caóticas, formuladas a partir de diversas influências” (2022, p. 22). É relevante destacar então, que as adaptações realizadas nos contextos escolares, constituem-se em soluções cotidianas, inventivas, criativas para determinados contextos. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23), “escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites”. não inviabilizando, que não haja escolas que não optem por outras razões, estratégias ao que está prescrito ao documento. Ball e colaboradores, compreendem atuação a “implementação não criativa” em seus estudos iniciais em 1994, e ou “implementação performativa” Ball, Maguire e Braun (2016, p. 23). Assim, ao depender do contexto, pressões externas ou internas, peculiaridades locais, podem induzir a adesão, ou não, dos professores a determinadas políticas, “seja ao garantirem benefícios na carreira, vantagens financeiras (bônus) ou simbólicas, algumas políticas podem ser mais bem recebidas, pelo menos em alguns setores do magistério” (Mainardes, 2022, p. 22).

Ball e colaboradores desenvolvem a teoria da atuação a partir de pesquisas realizadas em escolas secundárias da Inglaterra, tendo como objetivo central descrever e conceituar a dualidade entre a política e a prática, considerado pelos autores como um “binário enganoso” Ball, Maguire e Braun (2016, p. 9).

O termo atuação (*enactment*), na língua inglesa, em sua literalidade possui um sentido legal, de aprovação, porém os autores empregam um sentido outro, um sentido teatral, o processo de atuar ou representar, proposto para substituir o termo “implementação”, comumente utilizado em discussões de origem política. No contexto das políticas educacionais, os envolvidos com as políticas, recebem o texto e podem representá-los e interpretá-los de inúmeras formas. Nesse sentido os autores afirmam que “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política” (Ball; Maguire; Braun,

2016, p. 13), compreendem desta maneira que as políticas só podem ser colocadas em ação, atuadas, representadas, traduzidas, interpretadas e (re)interpretadas em contextos reais.

A partir desta premissa, as condições materiais expõem as condições reais em que as políticas são desenvolvidas, a teoria propicia uma gama de conceitos teórico-metodológicos que possibilitam análises empíricas de como se dão as relações nos ambientes escolares na atuação de políticas. Os autores reafirmam a importância que o contexto possui, uma vez que o material, o estrutural e o relacional devem ser incorporados nas análises das políticas, buscando compreender melhor as atuações das políticas nos âmbitos institucionais (Mainardes, 2022).

Ball, Maguire e Braun (2016), tecem conceitos fundamentais para a compreensão central da teoria: os conceitos de interpretação e tradução, os quais se relacionam constantemente. A interpretação é uma leitura inicial, mais próxima dos textos políticos e são definidas dentro de uma posição das escolas em relação à política “um fazer sentido da política” Ball, Maguire e Braun (2016, p. 68), a interpretação tem uma relação imediata com a política, “é um compromisso com as linguagens da política, ao passo que a tradução está mais próxima às linguagens da prática” Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69).

Conforme os autores, a tradução já diz respeito a uma espécie de terceiro espaço, entre política e prática, trata-se de um processo iterativo de fazer os textos institucionais e colocá-los em ação, literalmente atuar sobre a política, de forma prática, seja através de conversas, reuniões, eventos, materialidades que dão “valor simbólico à política” Ball, Maguire e Braun (2016, p. 69). As interpretações e traduções são atuações políticas nos mais diversos espaços e práticas, podendo ocorrer a qualquer tempo.

Os autores pontuam que a interpretação é um processo político institucional que fica mais direcionado às equipes de gestão educacional e gestão escolar, setores profissionais que desenvolvem ações e são formadas por equipes responsáveis pelo acompanhamento e supervisão do sistema educacional. Enquanto a tradução estaria mais presente, nas práticas de professores que estão atuando diretamente nas salas de aulas. Desta forma, os autores pontuam que apesar de relacionadas, compõem arenas distintas e que possuem prioridades bem determinadas. Pontua-se:

Interpretações e traduções são geralmente atuações de políticas em diferentes arenas. São diferentes partes do processo de política e têm diferentes relações com a prática, mas também interagem em pontos que relacionam mais diretamente práticas às prioridades (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 72).

A compreensão que a autoria desta pesquisa dissertativa impera, é de que os textos políticos e seus processos de interpretação e tradução são realizados mutuamente nas escolas,

além da assertiva posta, ainda importa pontuar a imposição e por culturas de performatividade e autonomia, empregando as escolas e redes de ensino discursos nos quais as escolas baseiam suas práticas para além destes documentos normativos.

A teoria da atuação também constitui contextos dimensionais para a compreensão da atuação das políticas nas realidades escolares, sendo eles: os contextos situados, as culturas profissionais, os contextos materiais e os contextos externos. Esses quatro contextos são elencados como fundamentais para a categorização, organização e síntese dos dados de pesquisas sobre políticas educacionais.

Os ‘contextos situados’ incluem uma série de fatores que influenciam como as políticas são percebidas, traduzidas e praticadas. Dentre os fatores, os autores pontuam questões como: Cultura local e valores, desta forma, as práticas educacionais são influenciadas pelos valores e crenças da comunidade em que estão inseridas. Neste contexto são destacadas características como origem étnica, socioeconômica, linguística e necessidades especiais dos alunos, e como impactam significativamente as abordagens educacionais. Também importa atentar a disponibilidade de recursos financeiros, como financiamento, instalações, tecnologia e apoio administrativo, afeta a capacidade de implementar políticas educacionais.

Desta forma, conforme os autores “há cruzamentos de condutores de políticas externas (reputações de escolas e competição com outras escolas), com fatores internos e dinâmicas e focos de políticas institucionais, e entre ‘valores’ de políticas e a ‘valorização’ e a atenção dada a diferentes tipos de alunos” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 45). Entende-se que determinadas características identificadas nestas análises, sinalizam sinais que elucidam questões como fatores internos e dinâmicas de políticas institucionais que produzem discursos atrelados a questões como valorização e a atenção dada a diferentes tipos de alunos.

A segunda dimensão, trata do conceito de Cultura Profissional, conforme os autores identificaram nas escolas analisadas, refere-se à compreensão das normas, valores, crenças e práticas compartilhadas pelos professores e demais profissionais da educação dentro das instituições das várias localidades em que as escolas estiveram situadas. Desta forma, foram identificadas como essas culturas profissionais influenciam e moldam as políticas educacionais, bem como as práticas pedagógicas e organizacionais nas escolas.

Ball e colaboradores (2016) destacam que a cultura profissional é uma parte fundamental da identidade e da dinâmica de uma escola ou sistema educacional. Esse contexto é formado por elementos como: normas e valores que guiam o comportamento e decisões dos profissionais das instituições escolares; crenças sobre ensino e aprendizagem que estão relacionadas sobre como os alunos aprendem e o papel do professor no processo educacional,

também se refletem na atuação dos professores; tradições e práticas institucionais estabelecidas ao longo do tempo nas instituições, refletem a maneira como as práticas pedagógicas são perpetuadas na sociedade, assim como também são constituídas as expectativas no que se pretende ensinar, na relação entre professores e alunos; identidade profissional, que se refere ao senso de identidade e propósitos compartilhados pelos profissionais da educação, que pode ser moldado pela história, missão e valores da instituição educacional.

Nesta dimensão, é relevante considerar nos processos de análise que o professor enquanto membro da cultura profissional escolar, atua com um agente alvo e produtor das políticas Ball, Maguire e Braun (2016). Assim, as políticas perpassam através das lentes da cultura profissional, sendo adaptadas, reinterpretadas ou contestadas pelos profissionais da educação para se alinharem conforme aqueles que compõem os contextos, com suas normas, valores e crenças compartilhados.

A terceira dimensão, diz respeito ao Contexto Material, para Stephen Ball e colaboradores, refere-se ao reconhecimento da importância dos fatores materiais e estruturais na atuação das políticas educacionais e das práticas escolares. Ball enfatiza que as políticas educacionais não são apenas influenciadas por questões ideológicas ou culturais, mas também são moldadas por condições materiais, recursos disponíveis e estruturas institucionais.

Durante as análises realizadas pelos autores, foram destacados elementos como influentes no processo de atuação das políticas. Recursos financeiros: a relação escola e financiamento é um ponto muito recorrente, nos mais diversos níveis, tanto nacional quanto local, o que afeta diretamente as políticas educacionais e a capacidade das escolas de fornecer recursos adequados para os alunos. Infraestrutura escolar: ou seja, as condições físicas das escolas, incluindo instalações, equipamentos e tecnologia disponível, podem impactar significativamente a qualidade da educação oferecida. Distribuição de recursos: relacionado a relação escola e financiamento, a forma como os recursos são distribuídos entre as escolas pode influenciar os níveis de equidade educacional e as oportunidades disponíveis para os alunos. Desigualdades socioeconômicas: os diversos contextos que compõem as instituições escolares constituem delicados cenários que revelam as disparidades socioeconômicas entre as comunidades, o que pode criar diferentes desafios e necessidades educacionais, exigindo abordagens políticas específicas para enfrentar essas desigualdades. Política fiscal e governamental: destaca-se também as políticas fiscais e os modelos de governança em vigor em um determinado país ou região, o que pode influenciar as decisões relacionadas ao financiamento e à administração do sistema educacional.

Como já pontuado, a teoria da atuação reafirma o quanto questões materiais são essenciais para uma análise abrangente das políticas educacionais, ignorar esses fatores pode levar a leituras homogêneas de espaços com uma gama de particularidades e subjetividades, características estas que revelam as necessidades reais das escolas e dos alunos. A última dimensão diz respeito ao conceito dos Contextos Externos que, para Stephen Ball e colaboradores (2016), refere-se aos diversos fatores e influências advindos de fora do ambiente escolar, mas que afetam a atuação das políticas educacionais e as práticas escolares. Dentre os elementos identificados que podem estar diretamente ou indiretamente ligados a esse contexto, destacam-se: Políticas governamentais: podendo-se citar como diretrizes estabelecidas pelo governo federal, estadual ou regional, bem como por agências governamentais específicas. Isso pode incluir leis de educação, regulamentos, padrões de desempenho, entre outros. Economia e mercado de trabalho: estas condições econômicas e demandas do mercado de trabalho podem influenciar as políticas educacionais, bem como as expectativas em relação aos resultados educacionais e à empregabilidade dos alunos. Movimentos sociais e culturais: as tendências na sociedade e na cultura podem influenciar as percepções e as demandas em relação à educação, questões como diversidade, inclusão, raça, credo etc. Mídia e opinião pública: a indústria midiática e opiniões públicas sobre questões educacionais influenciam a atuação da política, devido ao que se discute como educação. Organizações e grupos de interesse: inúmeros grupos podem se destacar como influentes no contexto educacional, tais como sindicatos de professores, organizações de pais, grupos de defesa da educação e organizações sem fins lucrativos, acabam por exercer pressão e influência sobre as políticas educacionais.

Ao considerar esses contextos externos, Ball destaca que as políticas educacionais não são desenvolvidas ou implementadas em um vácuo, mas são influenciadas por uma variedade de forças e atores externos ao ambiente escolar. Compreender essas influências externas é fundamental para entender como as políticas educacionais são formuladas, interpretadas e contestadas, bem como para antecipar os possíveis impactos dessas políticas na prática escolar e no desempenho dos alunos.

Este contexto também pode ser compreendido como “contexto de interpretação” Ball, Maguire e Braun (2016, p. 63), por sinalizar que têm impacto sobre o potencial de interpretação dos contextos para as escolas. Desta forma, “aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas” Ball, Maguire e Braun (2016, p. 48), podem ser mensuradas e analisadas, desconstruindo a figura de passividade da escola perante ações como avaliações, classificações, requisitos, graus e demais significantes que configuram ideais de qualidade que a instituição escola é submetida.

Em entrevista publicada no ano de 2009 aos professores e pesquisadores Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes, o teórico Stephen Ball pontuou:

Quero rejeitar completamente a ideia de que as políticas são implementadas. Eu não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta. Este é um uso descuidado e impensado do verbo. O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas têm que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer (Mainardes; Marcondes, 2009, p. 305).

Desta forma, compreende-se a partir de Ball a complexidade que envolve o processo de atuação das políticas, conforme pontua Ball, Maguire e Braun (2016, p. 73) “a linguagem da política é traduzida para a linguagem da prática, as palavras para as ações, abstrações para processos interativos”. Desta forma, a prática da política no dia a dia é composta de muito mais do que a soma de políticas, mas é uma coesão de valores locais e pessoais, de lutas, expectativas e contradições.

3.5 Teorias curriculares: arguições e teorizações

Na presente subseção iniciaremos um aprofundamento acerca das abordagens que compreendem o entendimento de currículo, presente nesta pesquisa, serão apresentados os conceitos sob os quais serão operadas as análises dos documentos normativos que subsidiam as políticas em implementação no país, assim como também discussões durante o processo de construção de dados do *lócus* de pesquisa.

Amplos são os campos de discussão que constituem as teorias do currículo, historicamente, diversos pesquisadores constituíram suas áreas de estudo, questionando e buscando responder o que de fato viera a ser o currículo. Dada a orientação teórica que construímos ao desenvolvimento desta pesquisa, parte-se a priori, de tal impossibilidade de definição do currículo, não por uma questão de relativização do currículo, mas, de que contextualmente, o currículo é construído por uma série de fatores e relações, não sendo possível afirmar para um fato fechado do que se seja currículo, Lopes e Macedo (2011, p. 19) pontuam “[...] não é possível responder ‘o que é currículo’ apontando para algo que lhe é intrinsecamente característico, mas apenas para acordos sobre os sentidos de tal termo, sempre parciais e localizados historicamente”, desta maneira, apoiando-se nas discussões das autoras, adota-se tal postura teórica de descentralidade no que diz respeito ao campo do currículo nesta pesquisa.

No cenário dos estudos acadêmicos em educação, apesar da ampla gama de pesquisa no campo curricular, três perspectivas ao longo da história, marcam as discussões sobre a área, sendo estas, as perspectivas tradicionais, críticas e pós-críticas do currículo, tais correntes não emergem delimitadas entre si, mas, ao longo da história estão localizadas em contextos que incidem questões sociais que influenciavam os modelos de ensino da época, conseqüentemente os desenhos curriculares e os ideais formativos que se almejava formar. A problematização do que se deve ser ensinado e aprendido sempre esteve e ainda está em constante discussão, toda proposta curricular é interessada e está sob conformidade teórica, seja ela de qual orientação possa ser, desta forma, importa pensar como determinadas intenções estão e são incorporadas nos desenhos curriculares vivenciados no cotidiano escolar, e quais saberes são mobilizados estar dentro e fora do currículo, Lopes e Macedo (2011):

Independente de corresponder ou não a campos instituídos do saber, os conteúdos aprendidos ou as experiências vividas na escola precisam ser úteis. Mas como definir o que é útil? Útil para quê? Quais as experiências ou os conteúdos mais úteis? Como podem ser ordenados temporalmente? Por onde começar? Não tem sido fácil responder a tais questões e as muitas perspectivas assumidas ao longo do tempo têm criado diferentes teorias curriculares (Lopes; Macedo, 2011, p. 21).

Para esta pesquisa, compreender as construções do currículo e as motivações contextuais do que historicamente mobilizou e ainda mobiliza os conteúdos que compõem os currículos oficiais, é primordial para poder pensar quais discursos são empossados e acabam por definir os saberes historicamente elencados como propedêuticos (científicos, referenciados, acadêmicos, essenciais à escola) de transversais (informais, senso-comum, marginalizados, a parte da escola).

As perspectivas tradicionais do currículo, constituíram-se principalmente dado os modelos de ensino que imperavam na época, trazendo marcas no cenário educacional na época e que perduram até modelos de ensino aos tempos atuais, o processo de forte industrialização do século XIX¹⁵, ocorrido na América do Norte, mobiliza discussões sobre novas responsabilidades da escola perante a sociedade, sobre quais conteúdos deveriam ser ensinados e sobre seus potenciais formativos aos educandos como futuros cidadãos, Lopes e Macedo (2011):

¹⁵ O século XIX marcado pelo intenso investimento na ciência e descobertas científicas, com desenvolvimentos significativos nos campos das áreas exatas de ensino, como estímulo ao avanço de conquistas e expansão dos países. Disponível em: http://anais.educonse.com.br/2016/educacao_brasileira_no_seculo_xix_um_olhar_critico_sobre_o_ensino.pdf

Apenas na virada para os anos 1900, com o início da industrialização americana, e nos anos 1920 com o movimento da Escola Nova no Brasil, a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força [...] a escola ganha novas responsabilidades: ela precisa voltar-se para a resolução de problemas sociais gerados pelas mudanças econômicas da sociedade (Lopes; Macedo, 2011, p. 21).

Mobilizados por responder tais questões sobre os perfis de educando que dariam as respostas que a sociedade precisava, estudos curriculares ganham força e são propostas perspectivas para pensar a constituição do que na época era entendido como currículo escolar. Influenciadas por correntes de pensamento, da psicologia o comportamentalismo¹⁶ e da administração o Taylorismo¹⁷, duas principais teorias curriculares da perspectiva tradicional, o Eficientismo e o Progressivismo, esta última incorporada para o Brasil pela Escola Nova¹⁸. Ainda que divergentes, tais teorias remetem a postura tradicionalista do currículo, por serem abordagens que emergiram próximas e dentro de um mesmo cenário, no final do século XIX e início do século XX, ambas são baseadas em modelos estruturados, hierárquicos e com ênfase no ensino de conteúdos predeterminados, refletindo uma visão tecnicista e objetiva da educação, com foco na transmissão do conhecimento e no controle do processo educacional, é refletido como tais perspectivas do currículo estão diretamente atreladas ao contexto social da época.

Com o aumento das demandas acerca da escolarização atrelado a rápida urbanização e as necessidades de trabalhadores para o setor produtivo, surge um ideal de eficiência da escola em formar educandos segundo parâmetros da sociedade industrial, permitindo uma participação na escola, política e economia, Lopes e Macedo (2011, p. 22) “Pretende-se, assim, que a industrialização da sociedade se dê sem rupturas e em clima de cooperação. A escola e o currículo são, portanto, importantes instrumentos de controle social”, o eficientismo defende um currículo científico, diretamente associado a administração escolar, baseado em conceitos de eficácia, eficiência e economia. Bobbitt¹⁹ como um dos principais nomes do eficientismo, ampliava o conceito de currículo, e defendia a construção um currículo que sua função seria,

¹⁶ O movimento comportamentalista foi fundado pelo psicólogo John B. Watson, defende o comportamento como primazia do desenvolvimento humano, o organismo é estimulado pelo meio no qual o indivíduo convive. Disponível em: <https://www.educamaisbrasil.com.br/proposta-pedagogica/comportamentalista>

¹⁷ Desenvolvido por Frederick W. Taylor, o Taylorismo é um sistema de organização industrial focado na eficiência produtivista, baseia-se na divisão de tarefas, especialização do trabalho, tempos e métodos determinados para cada operação. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/geografia/taylorismo-fordismo.htm>

¹⁸ A Escola Nova foi um movimento de renovação do ensino, desenvolvido também no Brasil sob importantes impactos de transformações econômicas, políticas e sociais. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/gestao-educacional/escola-nova.htm>

¹⁹ John Franklin Bobbitt foi um educador americano, professor universitário e escritor, representante dos pensadores voltados para a eficiência na educação e no campo do currículo. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/artigo/visualizar/3479>

Lopes e Macedo (2011, p. 22) “Em 1918, Bobbitt defende um currículo cuja função é preparar o aluno para a vida adulta economicamente ativa”, visualiza-se que há interesses explícitos, traduzidos por discursos voltados a uma atuação social, atuação esta que é exortada como necessidade urgente do contexto da época, justificativa que para as reflexões de hoje, são as mesmas elencadas quando proposto os Temas Transversais na política dos PCN e dos Temas Contemporâneos Transversais na BNCC, observa-se que determinados discursos são sempre resgatados em diferentes contextos, para buscar soluções não encontradas tempos passados, e ainda assim, estas discussões continuam mantidas a parte do currículo escolar, como exterior a escola e quando não, de maneira transversal.

Como um segundo olhar sobre a construção do currículo, para o progressivismo, a educação se caracteriza como uma ferramenta de diminuição das desigualdades sociais, estas geradas pela sociedade urbana industrial, objetivando a construção de uma sociedade harmônica e democrática, formando assim, indivíduos capazes de atuar na busca pelas mudanças sociais que se almeja. O principal nome do movimento é John Dewey, tendo seus estudos incorporados por estudiosos do Brasil como Anísio Teixeira e Fernando de Azevedo, os seus princípios de Dewey na construção dos currículos, estão os conceitos de inteligência emocional e mudança, para ele, segundo Lopes e Macedo (2011, p. 23) “o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos”, assim, o progressivismo se constitui como uma teoria que propõe diferentemente do eficientismo, um processo contínuo e não como simplesmente uma preparação objetiva para a vida adulta.

Outro nome expoente da corrente é Ralph Tyler, que mais tarde em meados do século XX, propõe uma teoria que resgata alguns princípios semelhantes do eficientismo, no qual propõe procedimentos mais lineares e administrativos com seleções e criações de experiências de aprendizagem de modo a propor maior eficiência ao processo de ensino, além de trazer discussões agora voltadas a avaliação ao campo do currículo, pontua Lopes e Macedo (2011, p. 25) “a racionalidade Tyleriana faz mais do que responder às questões até então centrais da teoria curricular. Estabelece um vínculo estreito entre currículo e avaliação, propondo que a eficiência da implementação dos currículos seja inferida pela avaliação do rendimento dos alunos”, como anteriormente já pontuado, ainda que distintas, tais teorias tradicionais do currículo possuem semelhanças entre si, ambas defendem um caráter prescritivo do currículo, seguindo critérios, objetivos, sistematizados e científicos, o que mais tarde seria denominado de currículo formal (pré-ativo).

Ampliando a discussão e a abordagem a qual se pode compreender o currículo ao longo da história, no campo das teorias críticas do currículo, Lopes e Macedo (2011) discutem que além de enfatizar o teor prescrito, separando concepção e implementação, as abordagens científicas do currículo recebem críticas por conceber a escola e o currículo como aparatos de controle social, conforme pontuam a autoria:

A importância da escola para o desenvolvimento econômico do país, ressaltada em múltiplos momentos, é uma das expressões dessa crença, assim como o destaque que a ela se dá como espaço de socialização dos sujeitos. Aprende-se muito na escola e não apenas o que é preciso saber para o mundo produtivo, mas códigos a partir dos quais se deve agir em sociedade. Nessa perspectiva, a harmonia e o progresso social são gestados também na escola (Lopes; Macedo, 2011, p. 26).

Uma das principais críticas da escola e currículo como instrumentos de controle social, reside no que se configurou chamar de ‘teoria da correspondência (reprodução), desenvolvidas nos anos 1970. A discussão está pautada nas teorias Marxistas que defendem a existência da base econômica e a superestrutura, partindo de perspectivas mecanicistas, em que há a correspondência total e exata, até concepções dialéticas entre a economia e cultura. O desenvolvimento de tais reflexões se dão por nomes como Christian Bautelot e Roger Estabelet que propuseram críticas diretas ao papel do currículo escolar, seus estudos estão amparados na concepção de aparelhos do estado desenvolvida por Louis Althusser, as críticas dos autores consistem na atuação do sistema educativo na preparação dos sujeitos de diversas classes sociais para assumir determinados papéis dentro do sistema capitalista, refletindo assim acerca do duplo papel da escola na manutenção da estrutura social, é a partir deste cerne, que reside a perspectiva da teoria crítica do currículo.

Ainda acerca da perspectiva, significativos estudos são trazidos pelos estudos teóricos de Bourdieu e Passeron, os quais explicitam as relações complexas existentes nos processos de reprodução social e cultural existentes, os autores conceituam a ação docente como relações de violência simbólica, pontuam Lopes e Macedo (2011, p. 28) “busca produzir uma formação durável com efeito de inculcação ou reprodução. [...] a escola opera com códigos de transmissão cultural familiares apenas às classes populares, mas, principalmente, naturalizando essa cultura e escondendo seu caráter de classe”, desta maneira a reprodução cultural que opera semelhantes as estruturas econômicas, é sistematizado de maneiras desiguais, existindo distinções formativas, perpetuando ensinos e currículos desiguais perante as classes sociais que cristalizam as estruturas sociais presentes na sociedade.

Discussões acerca de determinados modelos de ensinos, direcionados a determinadas classes sociais não são exclusividades dos estudos das teorias crítica da época, no contexto das reformas políticas do Ensino Médio, às últimas duas décadas são marcadas por constantes movimentações, adequações, discursos, parcerias e estratégias políticas, a fim de propor modelos de ensino os quais direcionam ideais formativos, atendendo interesses daqueles que formulam tais políticas, Silva (2022), pontua:

Em 2013 a reforma do Ensino Médio foi idealizada e começou a ser financiada por um grupo não governamental, um grupo privado de empresas que juntas criaram o Movimento pela Base e investiram na elaboração de uma nova Base Comum Curricular que visava redefinir a educação no Brasil. O interesse desse empresariado na elaboração e implantação do projeto é vista como uma artimanha da classe dominante, para que a escola opere em conformidade com a ordem econômica vigente. A escola como aparelho ideológico agora é vista como aliada ao aparelho econômico (Silva, 2022, p. 09).

A partir da perspectiva crítica do currículo, problematiza-se como determinadas políticas em vigor, em especial a do Novo Ensino Médio, que traz mudanças explícitas ao desenho curricular proposto, ofertando diferentes maneiras de conclusão da etapa escolar ao público cursante, estas o Ensino integral, Ensino técnico (regular ou subsequente), além de modelos de ensino advindos de instituições privadas que tem a liberdade de propor desenhos curriculares. A reflexão que se faz é de que, com os impactos de problemas sociais na educação, é cada vez mais evidente, o interesse e a introdução de entidades não-governamentais na constituição de políticas públicas, que, frente a vulnerabilidade social que afeta diretamente o rendimento e sucesso escolar, influenciam a redação de políticas cada vez mais direcionantes e instrumentais, trazendo em seus textos explicitamente o teor atuação direta no mercado de trabalho. Silva (2022, p. 12) pontua “Atualmente muitos dos alunos matriculados nas escolas públicas de Ensino Médio no Brasil já exercem alguma função mesmo que informal no mercado de trabalho”, são em cenários de marcantes desigualdades sociais e falta de oportunidades, que parte do alunado já busca determinados modelos de ensino com currículos cada vez mais instrucionais.

Também trazendo críticas ao papel crítico e reprodutivo da escola, ao lançar as bases do movimento da nova sociologia da educação, Michael Young, em 1971, traz reflexões acerca do papel do currículo e os interesses envolvidos no processo das construções sociais, seus estudos propiciam questionar como determinados interesses estão inseridos na legitimação de determinados conhecimentos e as classes sociais aos quais estes interessam.

Salienta-se também os estudos de Michael Apple, que em 1980 chegam ao Brasil, recentemente pós-período de ditadura militar, época marcada pela valorização do tecnicismo e abordagens racionalistas de Tyler. Seus escritos a partir de reflexões de Bourdieu e Passeron, ampliam as discussões acerca de Ideologia e Hegemonia, a ideologia, Lopes e Macedo (2011, p. 31) “uma espécie de falsa consciência que obriga toda a sociedade a enxergar o mundo sob a óptica de um grupo determinado ou sob a óptica das classes dominantes”, neste sentido, as ideologias atuam como um sistema de crenças partilhadas, dando sentido ao mundo, argumentos entrelaçados que legitimam visões do mundo. Para Apple, os currículos escolares podem (re)criar hegemonias ideológicas de determinados grupos dentro da sociedade, alertando para a necessidade de pensar o porquê de determinadas aspectos da cultura social são ensinados para um público todo. É neste cenário que Apple reformula o conceito de currículo oculto, anteriormente criado por Philip Jackson em 1960, assim, pensando as relações de poder que permeiam o currículo escolar, para Lopes e Macedo (2011, p. 32) “Em outras palavras pode-se dizer que há um currículo oculto a todo currículo organizado segundo os moldes sistêmicos das perspectivas tecnicistas”, importando pensar o que justifica determinadas escolhas do desenho curricular e tudo o que o envolve, como processos de avaliação, planejamento e práticas pedagógicas.

Propor uma abordagem descentralizada do currículo, ou para outras orientações como pós-crítica, pós estruturalista, implica pensar que existem nuances do que ocorrem nos mais diversos contextos e realidades sociais, que não são alcançados pelas teorias de perspectivas tradicionais e críticas, não significando dizer que uma perspectiva dita como ‘pós’ do currículo é a correta, mas que posto as movimentações sociais que emergem diariamente, já não são expressas conforme modelos estruturais que os visualizam, como pontua Lopes e Macedo (2011):

Ainda que marcadas por preocupações de natureza eminentemente prática - como fazer-, elas não conseguem dar conta da realidade vivida nas escolas. A implementação do currículo continua a ser um problema para o qual essas abordagens não fornecem solução (Lopes; Macedo, 2011, p. 33).

Os estudos de matrizes fenomenológicas sinalizam para então uma ideia de currículo que seja aberto as experiências dos sujeitos, defendendo uma definição do currículo como para além dos saberes socialmente prescritos a ser dominados meramente pelos educandos, substituindo assim, a ideia de documento preestabelecido dê lugar por uma concepção que englobe atividades que permitam ao aluno compreender seu mundo que o rodeia (Lopes; Macedo, 2011).

Pensar a discussão acerca do currículo e conhecimento de mundo, a partir dos estudos de Paulo Freire, que consolidou importantes reflexões focadas na compreensão do mundo e vida dos educandos e suas relações com a escola, ainda que sob influências marxistas, Freire sob correntes fenomenológicas em *Pedagogia do oprimido* de 1970, problematiza a relação opressor e oprimido para analisar a educação bancária e antidialógica, conforme pontua Lopes e Macedo (2011, p. 34) “Propõe uma pedagogia baseada no diálogo, e nesse sentido, vai além da análise das formas de funcionamento da ideologia e da hegemonia, defendendo possibilidade de a educação se contrapor à reprodução”, Freire pensa e propõe alternativas às concepções técnicas do currículo, de forma a integrar o mundo e a vida dos sujeitos.

Exterior ao Brasil, pensando também por uma perspectiva fenomenológica do currículo, William Pinar em 1975 propõe pensar o conceito de *Currere*, termo que compreende um processo, uma ação, como um sentido particular, individual e subjetivo, acerca do conceito. Referindo-se para Pinar, as autoras Lopes e Macedo (2011) no livro *Teorias de Currículo*, trazem que:

O Currículo é uma conversa complicada de cada indivíduo com o mundo e consigo mesmo. Considerando que a experiência educacional dos sujeitos é parte de sua situação biográfica, o currículo deve proporcionar ao sujeito entender a natureza dessa experiência. É através dela, e não apenas dela, que o sujeito se move biograficamente de forma multidimensional (Lopes; Macedo, 2011, p. 35).

Quando optado por operar a partir de uma perspectiva pós-crítica do currículo, não se busca somente por uma abordagem outrora não cogitada acerca de determinados fatos, mas pensar os processos de descentramento das certezas que constituem o que venha a ser currículo. Nesta perspectiva de ‘incertezas’ ou melhor de ‘não certezas’, não se propõe constituir conceitos fechados acerca dos fatos postos na sociedade, mas pensá-los a partir de construções e movimentações, pois conforme pontua Lopes e Macedo (2011):

Cada ‘nova definição’ não é apenas uma nova forma de descrever o objeto currículo, mas parte de um argumento mais amplo no qual a definição se insere. A ‘nova definição’ se posiciona, seja radicalmente contra, seja explicitando suas insuficiências, em relação às definições anteriores, mantendo-se ou não no mesmo horizonte teórico delas (Lopes; Macedo, 2011, p. 19).

A concepção pós-crítica do currículo compreende estes processos como significações, algo a priori, indeterminado e instável, dialogando junto a Silva (1999), entende-se que o significado é social e culturalmente produzido, um determinado significado é o que é não

porque ele corresponde a um ‘objeto’ que exista fora do campo da significação, mas porque ele foi socialmente definido desta forma. A perspectiva pós-crítica do currículo acerca destes processos de significação também questiona a noção de verdade postas na sociedade, conforme influências de Michel Foucault, ao qual não será aprofundado seus estudos no campo do discurso, uma perspectiva pós-estruturalista do currículo desconfia das definições de verdade, para Silva (1999):

São essas noções que estão na base das concepções de conhecimento que moldam o currículo contemporâneo. Nessa visão, a verdade é simplesmente uma questão de correspondência com uma suposta ‘realidade’. A perspectiva pós-estruturalista não apenas questiona essa noção de verdade, ela, de forma mais radical, abandona a ênfase na ‘verdade’ para destacar, em vez disso, o processo pelo qual algo é considerado como verdade (Silva, 1999, p. 123).

Neste sentido, todo significativo é, portanto, flutuante e seu sentido se dá pela formação discursiva contextual. Historicamente Lopes e Macedo (2011) pontuam correlações entre discurso e poder, não correlacionada a máxima de que conhecimento é poder, mas da compreensão de que o poder é uma função do discurso, trata-se da capacidade de unificação dos discursos, narrativas modeladas a fim de constituir cenários e influenciar contextos, especificamente também nos contextos educacionais, pontuam as autoras (2011, p. 40) “De forma semelhante, pode-se entender os discursos pedagógicos e curriculares como atos de poder, o poder de significar, de criar sentidos e hegemonizá-los”, conforme ao longo desta seção foi apresentado, entende-se assim que contextualmente ao longo da história, as mais diversas tradições curriculares constituíram seus desenhos curriculares buscando o que seria currículo (o que deveria ser ensinado), para as autoras “constituiu-se o objeto currículo, emprestando-lhe um sentido próprio” (2011, p. 40).

Desta forma, para a compreensão teórica desta pesquisa, apoiando-se nos estudos pós-críticos do currículo, entende-se, assim como as tradições ao longo da história, que o currículo é uma prática discursiva, de significação, atribuição de sentidos, uma prática de poder. Conforme conceituam Lopes e Macedo (2011, p. 41) “Trata-se, portanto, de um discurso produzido na interseção entre diferentes discursos sociais e culturais, que ao mesmo tempo, reitera sentidos postos por tais discursos e os recria”, não significa dizer que se relativiza quaisquer outras conceituações de currículo advindas de outras correntes teóricas, do contrário, visualiza as e compreende a priori, que cada definição criada, é interessada e pertence a um ponto de vista que cria e significa uma nova concepção de currículo, ainda que endereçada e entrelaçada a uma determinada teoria curricular, conforme pontua as autoras (2011, p. 42)

“Qualquer manifestação do currículo, qualquer episódio curricular, é a mesma coisa: produção de sentidos”, desta forma, currículo é texto, direcionável, contextual e multifacetado.

4 TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: REFORMAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Nesta seção são realizadas reflexões acerca dos processos e movimentações que ocorrem nos contextos propostos por Ball e Bowe (1992) que compõem a política, em específico, de Temas Transversais, o que possibilitará visualizar e compreender como se deu e se dá a constituição da política, suas imbricações junto a outras políticas ao longo dos anos, possibilitando também identificar e descrever como se dão as articulações discursivas da política de Temas Contemporâneos Transversais no Novo Ensino Médio.

4.1 Articulações discursivas

Conforme consta no Art. 3º da carta magna, estabelecendo que o ensino será direito de todos à educação e oferecido em condições de igualdade, a partir desta máxima, iniciamos as reflexões partindo da ideia de que há a um modelo, uma intenção a ser alcançada de educação, esta que parte da própria constituição. A reflexão que se intenciona desenvolver parte da premissa que durante o processo de constituição dos documentos políticos, há embutido ideais do que se compreende e significa como ‘qualidade’.

Desta forma, oportuniza-se pensar em, a partir da instituição da política de Temas Contemporâneos Transversais – TCT no cenário do Novo Ensino Médio – NEM no país, quais discursos são mobilizados por órgãos, instituições e entidades públicas ou privadas foram intencionados, possibilitando visualizar os impactos e influências que as políticas mobilizaram em seu processo de implementação no país, também por considerar importante, as discussões que serão aprofundadas pelos estudos de Ball e Bowe (1998) sobre a produção de políticas atentando para as movimentações que há entre o contexto de produção de texto e o contexto de influência, nestes, “[...] estão imbricadas partes importantes do debate educacional ora em disputa” (Santos; Silva, 2017, p. 68).

Para a compreensão teórica adotada no trabalho em tela, compreende-se que “as políticas educacionais são produções sociais, que acontecem em diferentes contextos, envolvendo diversas demandas com resultados imprevisíveis” (Silva; Santos, 2018, p. 02). Dado o contexto brasileiro em que visualiza-se ao longo dos últimos dez anos, movimentações e lançamento de políticas que influenciam e articulam outras políticas, como a Lei de Diretrizes

e Base da Educação – LDB que influencia diretamente a promulgação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, que propicia o cenário legal para a reforma do Novo Ensino Médio – NEM, que traz em suas diretrizes a recente reformulação e nova proposta dos Temas Contemporâneos Transversais – TCT, não se deram de maneiras sequencial e estáticas, mas também compuseram uma série de incidências para as posteriores políticas que foram lançadas articuladas e referenciadas a políticas passadas.

As discussões acerca do Novo Ensino Médio circulam com mais estrutura, desde o ano de 2016, com a Medida Provisória - MP²⁰ 746, em 22 de setembro de 2016, criando a Política de Fomento à Implantação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral²¹, traz significativas mudanças na modalidade de ensino, já em conformidade com estratégias previstas mais tarde na BNCC. Após alterações, a MP transforma-se em Projeto de Lei de Conversão – PLV²², aprovado definitivamente pelo Senado e pela Câmara, sendo remetido à sanção do presidente da república, Michel Temer.

Desta forma, é promulgada a Lei 13.415/2017 que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, a Lei 9.394/1996, sendo redefinido pontos fundamentais sobre o Ensino Médio, agora NEM. No interim, uma série de discursos são mobilizados, estes, contra e a favor de determinadas alterações no panorama político da etapa escolar, diversos âmbitos da sociedade foram e ainda são mobilizados acerca da política, atualmente com reformulações desde sua primeira versão, mas ainda sob críticas de núcleos que se posicionam contra desde a MP 746/2016.

Com a promulgação da política do Novo Ensino Médio, dentre as inúmeras mudanças trazidas pelo novo modelo de ensino, diversos discursos foram mobilizados, articulados a partir de sentidos que coadunavam em exigências em comum. Para ilustrar traz-se a nota em prol da revogação da política, a Associação de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd em sua resposta, em agosto de 2018, pontua:

A reforma do Ensino Médio em curso, de cuja proposta esta BNCC faz parte, representa um imenso retrocesso na legislação educacional pois se propõe a fracionar e apequenar a educação básica nacional, minimizando o currículo e fragmentando o em 5 diferentes itinerários, limitando o futuro da juventude brasileira e negando-lhes uma formação ampla, que favoreça uma inserção

²⁰ Instrumento com força de lei, adotado pelo presidente da República, em casos de relevância e urgência para o país, produzindo efeitos imediatos, tramitando no Congresso, dependendo de aprovação da Câmara e do Senado para que seja transformada definitivamente em lei.

²¹ Programa do governo federal para fomentar a criação e ampliação de matrículas e estratégias de implementação do modelo de ensino em tempo integral em todas as etapas e modalidades da educação básica na perspectiva da educação integral.

²² Projeto de Lei que surge a partir da aprovação de Medida Provisória (MP) com emendas pelo Congresso Nacional.

social de qualidade e o ingresso nas universidades públicas brasileiras. [...] Está claro que quem terá a ganhar com essa reforma são as escolas privadas, que tendem a manter um currículo inteiro na sua organização pedagógica, favorecendo o acesso ao ensino superior apenas aos que puderem pagar por ele. Ganharão também as empresas comerciantes de pacotes educacionais, já que os itinerários poderão ser ofertados e realizados fora das redes públicas de ensino (ANPED, 2018, n.p.).

Na época, inúmeras outras entidades educacionais de ampla atuação no âmbito das políticas de educação estiveram em apoio a nota publicada pela ANPED, as quais foram citadas na carta redigida pela Associação, tais como Associação Brasileira de Currículo – AbdC, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE, Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades – Forumdir, Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação – FINEDUCA, Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Federal – SindProifes, dentre outros movimentos como Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas.

Destaca-se também a nota de repúdio do Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente – CONANDA, que também chama atenção para questões relacionadas ao enfraquecimento e agravamento da qualidade de ensino ofertada, o Conselho, em agosto de 2018, destaca:

Considerando a lei 13.415/2017, mais conhecida como a Reforma do Ensino Médio, trouxe mudanças estruturais na proposta que orienta escolas públicas e privadas, reduzindo a quantidade de disciplinas obrigatórias – que seriam apenas as de português e matemática – e flexibilizando o currículo por meio de modalidades de ensino técnico e à distância. A reforma está sendo criticada pelos riscos que traz para a qualidade da educação brasileira, temor agravado com a possibilidade de terceirização da educação pública por instituições privadas que receberão incentivos para cumprir a carga horária complementar da nova BNCC (CONANDA, 2018, n.p).

Destaca-se também a movimentação em prol da revogação da política, a carta de repúdio de quatro importantes entidades nacionais ligadas às Ciências Sociais, o Comitê do Ensino Médio da Sociedade Brasileira de Sociologia – SBS, a Associação Brasileira de Ensino de Ciências Sociais – ABECS, a Comissão de Educação, Ciência e Tecnologia da Associação Brasileira de Antropologia – ABA e a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais – ANPOCS. Em matéria publicada na época pelo Sindicato dos Servidores Públicos Federais da Educação Básica e Profissional no Estado de Alagoas – SINTIETFAL, em 17 (dezessete) de julho de 2018, uma nota pública é lançada em desfavor da implementação da Lei da Reforma do Ensino Médio e pela retirada da atual proposta da BNCC, na nota, é

destacada a ampla união das entidades que incisivamente posicionam-se contra tal reforma, citando inúmeras entidades também já mencionadas anteriormente, é pontuado:

Estamos nos unindo as mais variadas vozes de entidades científicas e de estudiosos(as) da educação que a despeito das diferentes posições políticas e de concepções sobre o sistema nacional de educação, têm concordado e reiterado que essa proposta de Ensino Médio aprofunda as desigualdades sociais e educacionais no Brasil. [...] A referida Lei e a proposta de BNCC de 2018 não garantem a obrigatoriedade de oferta dos cinco itinerários formativos em todas as escolas e estados e nem os treze componentes curriculares vigentes até então. Retiram das escolas todos os conteúdos, garantindo apenas as disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, empobrecendo o currículo escolar. Estabelece, assim, a oferta de uma ‘escola pobre para os pobres’ (SBS; ABECS; ABA; ANPOCS, 2018, n.p).

Concluindo os recortes de moções de desaprovação a reforma política, destaca-se também a nota emitida pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior – ANDES, que em seu site publica uma matéria explicitando as movimentações que tem realizado em prol da revogação e as razões pelo qual desaprova a política de ensino, o Sindicato em seu site em 2018, pontua:

O ANDES-SN é contrário à BNCC por entender que a ela está vinculada uma proposta de centralização da seleção de conteúdos e sua uniformização, baseada no argumento de autoridade dos especialistas das disciplinas. Isto desconsidera as diferenças de significado que se podem atribuir a conteúdos em variados contextos (sociais, econômicos e culturais) cuja expressão possui espaço garantido nos projetos político-pedagógicos das escolas, conforme estabelecido na LDB (ANDES, 2018, n.p.).

Visualiza-se que tais acontecimentos em curtos períodos de tempo no país, despertaram significativas mobilizações das entidades educacionais das mais diversas esferas e campos de pesquisa, podendo destacar com incisivas críticas de grupos de pesquisas que participam na militância nos âmbitos das políticas educacionais, financiamentos da educação, curriculares, didática, licenciaturas, práticas pedagógicas e inclusão, assim como comunidades epistêmicas, movimentos sociais ligadas a educação e organizações sem fins lucrativos.

Realizando pesquisas a fontes midiáticas diversas a fim de identificar movimentações, críticas, pronunciamentos, notas, cartas, moções ou opiniões, em manchetes jornalísticas, Blogs, programas, sites, ou até mesmo buscando em domínios de entidades educacionais, a fim de encontrar algo que circulassem em torno das reformulações que a reforma do NEM trouxe para os Temas Contemporâneos Transversais – TCT, não foram identificados conteúdos que significassem mobilizações em níveis minimamente próximos, sinalizando que apesar dos Temas Transversais não passar por modificações há mais de vinte anos, com uma reformulação

de mudanças expressivas, os âmbitos da educação não se pronunciaram significativamente frente a tal.

As movimentações identificadas que se traz para refletir conta com a Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC, que destacou que os TCT como princípio norteador de seus projetos de formação continuada para profissionais da educação, ANEC, em seu site em 2019, pontua:

O evento virtual é pautado pela criação de espaços *online* para temas pertinentes a formação continuada dos educadores das instituições de ensino, por meio de reflexão e troca de experiências, sempre marcados pela comunhão e integração entre todos os participantes. A partir de temas contemporâneos transversais da atualidade, que tocam o cotidiano da ação educativa, as reflexões realizadas colaboram para o planejamento e realização de todas as demais atividades educativas que acontecem nas instituições de ensino (ANEC, 2019, n.p.).

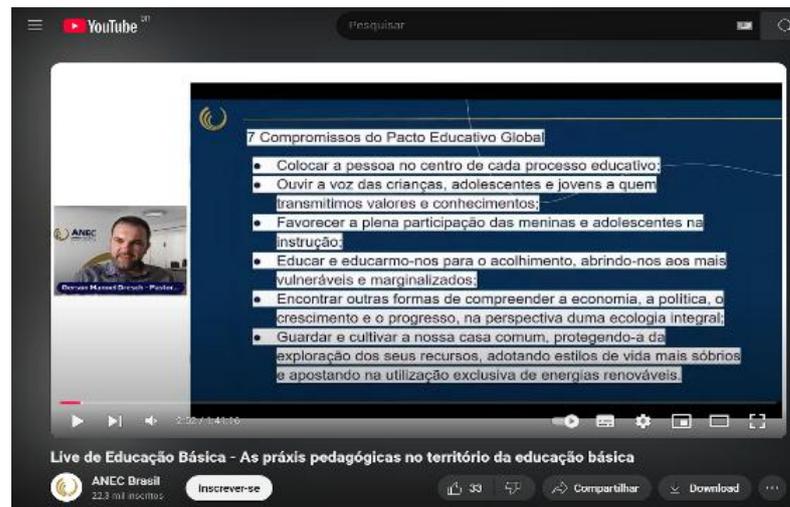
O ciclo formativo que ocorreu a partir de 22 de junho de 2022, proposto pela ANEC contou com uma série de lives as quais abordavam pressupostos pedagógicos ditos como essenciais para a reflexão de temáticas atuais a níveis, locais e globais para atender às demandas da sociedade contemporânea, sendo intensamente vividos pelas comunidades, famílias, estudantes e educadores no dia a dia, conforme ilustram as figuras 3 e 4:

Figura 3 – Ciclo Formativo ANEC



Banner convite para uma das atividades do Ciclo formativo ANEC
 Fonte: Site Associação Nacional de Educação Católica do Brasil – ANEC
 Disponível em: <http://arquivo.anec.org.br/ciclodeformacao/>

Figura 4 – Live Ciclo Formativo ANEC



Live realizada no canal do *Youtube* ANEC Brasil

Fonte: Canal do *Youtube* ANEC Brasil

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=oIPZ2myO5kA&t=172s>

A entidade enfatizou as questões advindas da pluralidade ancorada nos pressupostos da macroárea do Multiculturalismo, debatendo sobre os contextos sociais e culturais, na variedade das possibilidades educativas e dos condicionamentos em que se trabalha, nas diversas regiões do país, assim, exortando a importância de contextualizar o ensino com temas que são relevantes para a atuação dos estudantes na sociedade, visando aumentar o interesse e a relevância do aprendizado.

Destaca-se também publicações por parte de editoras produtoras de livros didáticos, estas, a Editora do Brasil, com mais de 80 (oitenta) anos de atividade, publica duas notas anunciando os Temas Contemporâneos Transversais em seu novo formato, a primeira nota denota tom de apresentação e de reforma a uma política de relevância para o país sendo alvo de discussões nos âmbitos educacionais, especificamente atrelada a reforma do NEM e que chega para abordar tais demandas, site da Editora do Brasil, 2020, pontua:

Uma das discussões em constante fomentação na educação do país é sobre o uso dos **Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)**. Apesar de não serem uma proposta pedagógica nova, tendo sido recomendados inicialmente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1996, na reestruturação do sistema de ensino, sua aplicação ainda gera muitas dúvidas. [...] Com as mudanças e propostas do Novo Ensino Médio, o educador pode se perguntar como melhor trabalhá-los e onde inseri-los de forma contextualizada e alinhada aos demais conteúdos (Editora do Brasil, 2020, n. p, grifos do autor).

A matéria ainda anuncia e problematiza, amparada nos argumentos trazidos pela BNCC, questões sobre as novas nomenclaturas e como ela expressa as novas filosofias adotadas pela política, site da Editora do Brasil, 2020, pontua:

Desmembrando os **Temas Contemporâneos Transversais** pelas definições do título, o que cada palavra quer dizer? O **contemporâneo** é atribuído ao permitir que o estudante entenda melhor questões como utilizar seu dinheiro de forma mais otimizada, cuidar da saúde, usar as novas tecnologias digitais e cuidar do planeta em que vive. Além de entender e respeitar aqueles que são diferentes e saber quais são seus direitos e deveres. Já o **transversal** é definido como aquilo que atravessa. Segundo a **BNCC**, no contexto educacional, é aquele assunto que não pertence a uma área do conhecimento em particular, mas atravessa todas elas (Editora do Brasil, 2020, n. p., grifos do autor).

Na segunda matéria publicada um ano após, são destacadas suas utilizações e como a política será incorporada pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD, site da Editora do Brasil em 2021, pontua:

Os **Temas Contemporâneos Transversais (TCTs)** envolvem a inserção de questões sociais como objeto de aprendizagem e reflexão dos estudantes, estão presentes na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e agora também são parte obrigatória das obras didáticas do PNLD 2021. Sua aderência vem em comum acordo com a ideia de garantir a devida contextualização e articulação entre os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores do mundo, a fim de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. [...] Ao contrário da perspectiva de disciplinas obrigatórias, os conteúdos dos **Temas Contemporâneos Transversais** são bem amplos e podem ser tratados em qualquer etapa do trabalho pedagógico. A ideia, inclusive, é que sejam aplicados de maneira interdisciplinar e coordenada, para que haja uma clara percepção de como se articulam no mundo de hoje (Editora do Brasil, 2021, n. p., grifos do autor).

Atenta-se para como a editora aborda uma questão bastante recorrente, fonte de críticas que são direcionadas a mudança trazida pela reforma do Novo Ensino Médio, que trata da mudança na estrutura dos currículos e matrizes disciplinares, que agora conta com a carga horária total do Ensino Médio de 3.000 (três mil) horas ao longo dos três anos de ensino, (60%) para a parte comum (Geral) comum e obrigatória onde estão os Conteúdos básicos definidos pela BNCC (disciplinas tradicionais e competências essenciais), e (40%) para a parte flexível (diversificada) que compreende os itinerários formativos, em teoria, escolhidos pelos estudantes, alinhados com seus interesses e objetivos.

Proposto pela BNCC, os TCT agora devem permear os currículos tanto da parte comum quanto da diversificada, ainda propostos de forma transversal, porém agora atrelados e integrados às áreas do conhecimento, como instrumento de mobilização de habilidades e

competências, como também nos itinerários formativos, proporcionando a interdisciplinaridade, contextualização e integração dos conteúdos, sendo aprofundados por meio de projetos, disciplinas optativas ou atividades interdisciplinares, dependendo das escolhas dos estudantes e da oferta da escola.

Salienta-se também para a Editora Global, fundada em 1973, que no ano de 2024 lança uma nova coleção didática, esta, destacando a articulação em que os Temas Contemporâneos Transversais – TCT estão em conformidade com agendas multinacionais, e em específico tal material será direcionado a públicos específicos, Site da Editora Global, 2024, pontua:

Os Temas Contemporâneos Transversais (TCTs) e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Agenda 2030 são pilares essenciais na educação contemporânea, especialmente na *Coleção Novo Viver Aprender*. Esses temas não são apenas abordados, mas integrados de maneira interdisciplinar para enriquecer a formação dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (Editora Global, 2024, n. p., grifos do autor).

Para visualização, e melhor entendimento, vê-se no banner de divulgação de lançamento da nova coleção didática, que traz em sua ilustração gráfica, artes que exemplificam imagens que detalham o enlace e diálogo de temáticas transversais e como estão postas de maneira lúdica, exprimindo que a discussão de teor transversal não se trata somente de um conteúdo interno da coleção, mas que é apresentada explicitamente desde o primeiro contato com o público, ver figura 5:

Figura 5 -Banner Coleção Novo Viver e aprender



Banner de divulgação da coleção *Novo Viver, Aprender*
 Fonte: Site da Editora Global

Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/blog-novo/colecao-novo-viver-aprender-eja-012/>

Conforme as compreensões teóricas acerca dos processos pelas quais a políticas educacionais estão sujeitas, a partir dos estudos de Ball (2018), compreende-se que há processos de financeirização da educação, particularmente destacando-se o papel do investimento de capital em políticas educacionais. Ou seja, a atividade de corporações globais e empresas de capital privado financiando e investindo na provisão da educação escolar e outros serviços educacionais, exemplificando acima, as articulações entre empresas que trabalham na produção de materiais didáticos que adentram instituições, acerca deste entrelaçamento comercial, Ball (2018):

O efeito geral de tais investimentos é uma contínua comercialização e mercantilização da educação, e esses atores financeiros e seus investimentos sustentam uma direção transformadora no esforço de reforma a direção sendo o deslocamento da provisão estatal pela provisão privada ou a terceirização da provisão estatal para provedores privados (ou outros tipos de provedores) (Ball, 2018, p. 06).

É neste cenário de disputas de poder, espaço e de discursos, que as instituições de ensino públicas, acabam-se por estar atrelados a agendas globais em que também se situam entidades multinacionais, tanto em concorrência com serviços estatais, quanto em contratos com o Estado e financiados por ele, para fornecer formas alternativas do que deveria ser a educação pública.

As articulações discursivas que permearam e circularam durante o processo de anúncio e ‘surgimento’ da política de Temas Transversais no cenário do Novo Ensino Médio, a partir da abordagem teórica dos estudos de Ball e Bowe (1992), tomando como referência o Ciclo Contínuo de Políticas, partimos do entendendo que as políticas educacionais são produções sociais que acontecem em diversos contextos em processos de lutas, embates e disputas, tais recortes apresentados, podem ser compreendidos a partir da teoria do ciclo de políticas como artifícios identificados em contextos, estes como o de Influência e produção de texto, porém não serão aprofundados ainda nesta subseção.

Concomitantemente, não emergindo ao mesmo tempo, mas em um mesmo cenário político, do Novo Ensino Médio e da BNCC, que mobilizou diversas questões sobre suas implementações, a nova reformulação dos temas transversais, quando lançada, acabaram por passar despercebidas visto as questões já postas e escolhidas como mais emergenciais a serem discutidas, não causando tantas inquietações no cenário educacional do país. A intenção não é um convite a comparação das políticas e seus impactos, mas, uma constatação, a partir das pesquisas realizadas, o que oportuniza pensar do porquê suas matérias terem teores diferentes,

em um mesmo recorte temporal, mesmo se tratando de políticas que estão articuladas e compõem um mesmo cenário de implementação.

Atentando as articulações discursivas que são mobilizadas acerca dos temas transversais, tais se mostram mais bem aceitas e em conformidade com discursos mais normalizados e internalizados pelos nichos sociais, discursos estes que, por estarem em alinhamento com agendas globais e que historicamente estão alinhadas a questões moralmente progressistas e formativas, acabam por amenizar e dissociar a reformulação da política de temas transversais do contexto ‘inflamado’ em que as políticas da BNCC e NEM estão localizadas.

Ampliando as discussões teóricas, visualiza-se que, contrariando visões estruturais e deterministas, tais políticas apesar de serem propostas e redigidas idealizando muitas vezes contextos os quais não são comuns ao país, tais políticas são postas em prática a partir dos contextos materiais, propiciando processos de adaptações, contextualização e (re)contextualização e hibridização, mobilizando no dia-dia da escola as articulações que há entre as diversas políticas que dividem espaço, força e poder na escola, a título de exemplo, as relações entre a LDB, BNCC, NEM e TCT, que articulam-se entre si, fazem referências e expõem-se como uma rede de colaboração, porém estão sujeitas a processos de interpretação distintas.

Em um cenário em que inúmeras demandas são transcritas e incorporadas a textos políticos, os processos de implementação de tais políticas se mostram complexos, conforme pontua Lopes (2005):

Particularmente nas atuais políticas de currículo no Brasil, as mesclas entre construtivismo e competências; currículo por competências, currículo interdisciplinar ou por temas transversais e currículo disciplinar; valorização dos saberes populares, dos saberes cotidianos e dos saberes adequados à nova ordem mundial globalizada são exemplos de construções híbridas que não podem ser entendidas pelo princípio da contradição. Não se trata de elementos contraditórios em que um não existe sem o outro, tampouco podem ser explicados apenas por distinções e oposições (Lopes, 2005, p. 57).

A política de Temas Transversais instituída a partir do cenário de implementação do Novo Ensino Médio – NEM, exemplifica o princípio de hibridização e incorporação dos discursos, apesar de ser mobilizada como documento que propiciará a discussões de determinadas temáticas caras ao currículo e de grande importância social e global, na prática, quando articulada a outras políticas, está sujeita aos limites impostos do currículo propedêutico geral, este agora fragmentado e também por razões que alegam atender as demandas de uma nova sociedade globalizada.

Atenta-se aos discursos das entidades descritas, refletindo sobre como determinados contextos são capazes de mobilizar os atores sociais, articulando demandas, ainda que heterogêneas, mas, dadas suas particularidades e motivações, são construídos uniões e acordos, conforme pontuam Santos e Silva (2017), tais mobilizações não significam a homogeneização de identidades ou diluição de perspectivas subjetivas acerca de um fato, mas do contrário, os autores pontuam:

No entanto, suas articulações não são fáceis, pois nem todas podem ser consideradas ao mesmo tempo e com a mesma intensidade. É necessário fazer escolhas. E as escolhas são feitas contingencialmente, nas lutas por significação que acontecem, o tempo todo, em todos os momentos/movimentos da constituição das políticas (Santos; Silva, 2017, p. 82).

São nestas movimentações também, que são produzidos os discursos acerca do currículo, na luta pelos sentidos, poder, espaço e influência que as hegemonias são constituídas e delimitados espaços, Lopes (2011, p. 175-176) “Na negociação dos sentidos curriculares e em tantas outras lutas políticas, o processo articulatório é uma luta por hegemonia; grupos lutam para que visões particulares de currículo sejam hegemônicas, lutam para dar-lhes um status de universal”, na instituição de discursos para este status de universalidade e consensualidade que também é feito currículo.

Embora tenham demandas distintas, identificadas por meio de processos articulatórios, estabelecem relação de identificações e distanciamentos através das demandas, com intuito de representação da disputa política que há na sociedade, deixando de ser uma particularidade e, assim, conseguindo ter seus interesses representados (Lopes, 2011).

Pensar os processos articulatórios e discursivos em que as políticas estiveram e estão imersas significa não somente identificar quais demandas havia existentes em determinado recorte temporal, mas, permite refletir acerca de questões que estão sendo demandadas na atualidade, não se trata de um exercício do passado, mas com base no contexto presente.

Para o desenvolvimento da pesquisa, quando se propõe pensar os contextos em que as políticas públicas educacionais são constituídas é essencial partir do princípio de que essas políticas não surgem isoladamente; elas refletem os valores, necessidades, tensões e desafios de uma sociedade em determinado momento histórico que não existe isoladamente na história. A compreensão desses contextos permite uma análise mais crítica e contextualizada das políticas educacionais que estão em exercício.

Importante levar-se em conta de que as políticas educacionais refletem demandas sociais, políticas e econômicas, ainda que se possa alegar que determinada política não tenha

sido pensada para todos os contextos sociais no país, principalmente levando-se em conta um país de proporções continentais como é a realidade brasileira. As políticas públicas serão postas em prática, e adequadas, (re)contextualizadas e viabilizadas, dadas as circunstâncias possíveis, sendo influenciadas por fatores como mudanças econômicas, movimentos sociais, disputas ideológicas e avanços tecnológicos, de maneira que, o texto político de cada normativa em processo de implementação, mobiliza discursos diferentes, e são atravessadas questões distintas de cada ator daquela política, assim como o Novo Ensino Médio – NEM, refletindo as pressões para alinhar a educação às exigências do mercado de trabalho, como os Temas Contemporâneos Transversais – TCT buscando responder a demandas sociais por uma formação cidadã mais ampla e contextualizada, ambas sob influências e jogos articulatórios com outras demais políticas.

Para a perspectiva teórica a qual é dialogada, é imprescindível pensar acerca dos interesses envolvidos por trás das forças que impulsionam a implementação de determinadas políticas. Políticas públicas educacionais passam por disputas entre diferentes grupos (governo, sociedade civil, movimentos sociais, demandas socioeconômicas, organizações internacionais, entre outros). Visualizar a ciclicidade em que as políticas orbitam entre os contextos, permite identificar quais interesses estão sendo atendidos e quais grupos podem estar sendo negligenciados, assim por questões de direcionamento, por determinada política não estar em acordo com questões culturais de determinado grupo, ou questões materiais, a implementação de uma política deve levar em conta a diversidade e as desigualdades regionais e sociais. Pode-se citar que de imediato a ampliação da carga horária no Novo Ensino Médio mobilizou grandes preocupações a escolas sem determinadas infraestruturas, principalmente um desafio para escolas em áreas rurais, suburbanas e de contextos marginalizados, potencializando a afirmativa de que ampliar a carga horária não significa melhorar a o ensino médio²³.

A análise das articulações também permitiu compreender as movimentações históricas que há nos processos de readequações das políticas para com a promulgação de outras políticas, levando em conta principalmente as demandas que podem mudar com determinado momento em que são mobilizadas, revelando como políticas educacionais podem perpetuar ou romper com práticas e demandas. Outra forte mudança trazida pela política de Novo Ensino Médio foi, em sua primeira versão, a não obrigatoriedade de disciplinas como Filosofia e Sociologia, estas,

²³ A ampliação da carga horária é caracterizada como uma forte arma da política do NEM, porém os processos de ampliação não significam para muitos especialistas como sinônimo de melhorar qualidade de ensino. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/ampliar-carga-horaria-nao-significa-melhorar-ensino-medio-diz-especialista/>

que historicamente já fora retirada em contextos de repressão militar no golpe de 64, sendo uma resposta ao contexto de redemocratização pós-ditadura, porém, tempos posteriores vê-se novamente, agora em outro contexto mais tentativas de sua flexibilização e retirada das escolas, refletindo novas prioridades políticas. Salienta-se que posteriormente, as disciplinas sofreram alterações e agora compõem a matriz curricular, ainda que com uma carga horária menor que o ensino médio regular anterior.

Desta forma, compreende-se que a política dos Temas Contemporâneos Transversais – TCT ao emergir sob um cenário de acaloramento de discussões sobre incisivas políticas como a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC e do Novo Ensino Médio – NEM, é apresentada como estratégia de mobilização de habilidades e competências a serem alcançadas nos currículos propedêuticos, estes agora fracionados entre geral e flexível, flexibilidade esta, que é justificada como para atender as especificidades pessoais, culturais, sociais e econômicas dos diferentes públicos de educandos das mais diversas regiões do país, justificada pelas transformações que impactam as escolas, que são cobradas a dar respostas igualmente aligeiradas, quantificadas e contextualizadas de tais demandas. Por fim, faz-se necessário ressaltar que os recortes das articulações descritas e apresentadas nesta subseção, não buscam fixar sentidos, cristalizar entendimentos ou enquadrar os acontecimentos, mas do contrário, a partir da orientação teórica que se dialoga, compreende-se as políticas como multifacetadas, composta de sentidos, não se trata de buscar por um caminho de como determinadas políticas deveriam ter sido mobilizadas, mas, de problematizar as questões que levaram a determinadas políticas a emergirem desta forma, e o que isto nos sinaliza frente o objeto de estudo.

4.2 Contexto de influência

Nesta subseção será abordada as movimentações e processos que constituem o contexto de influência da política de Temas Transversais (Temas Contemporâneos Transversais – TCT), esta, que propõe o novo formato a ser abordado as temáticas de cunho social que devem contextualizar os conhecimentos propedêuticos do currículo geral (fixo) da matriz do Novo Ensino Médio – NEM. Na seção de aportes teórico-metodológicos, as políticas educacionais, trazem em seus processos de formulação e implementação, influências dos mais diversos âmbitos, estes a nível internacional, nacional, regional e local.

Com significativa acentuação, visualiza-se que o processo de globalização decorrente de movimentações e políticas e econômicas em todo o mundo em que os países vivenciam, sobretudo a partir de meados do século XX, vem caracterizando cada vez mais a inserção de

modelos neoliberais nos sistemas políticos, práticas que se assemelham gradativamente a modelos como as práticas de livre mercado, consequentemente a liberalização do mercado de bens e serviços, constituindo um contexto no qual os conceitos de tempo e espaço tendem a se diluir pelo avanço das tecnologias de informação e pelo aprofundamento da ‘liberdade’ do estado em gerir conforme as ‘necessidades’ instituem as demandas. Conforme pontua Ball (2018, p. 02) “Há uma crescente escala global, a política educacional está sendo feita de novas maneiras, em novos espaços por novos atores, e muitos desses novos espaços são privados”.

Desta forma, o que se visualiza é que há a inserção, cada vez mais comum, de organismos multilaterais que vem despertando interesses acerca dos debates sobre a formulação de determinadas políticas no campo educacional, e nestes debates, comumente estão assumindo papéis de imposições e condicionalidades por conta de empréstimos e suportes financeiros empregados no financiamento destas políticas. Tais empresas são majoritariamente de âmbitos internacionais e globais, para Pires, et al. (2013, p. 420) “No campo educacional, este processo revelou-se pela expansão e alargamento da escolarização no mundo e a decorrente adoção de modelos educacionais de países centrais em relação aos periféricos, intensificando as tensões entre o global e o local”, revelando assim, a imersão de tais organismos não somente de um contexto macro para um micro, mas de uma nova participação ativa na constituição dos modelos de ensino e como estas realidades estão em acordo com discursos advindos de contextos estrangeiros.

Para Corsetti e Luchesi (2010, p. 473), os documentos são “plenos de relações de poder, de jogos de sentido e significação, construídos e preservados no tempo [...]”, desta forma, os documentos normativos expressam não somente propostas cristalizadas a serem cumpridas em prol de uma mudança, a priori, para ‘melhor’, mas, do contrário, as políticas educacionais expressam as tensões, discursos, disputas e enlacs das forças que constituem a época e o modo como foram propostas em um jogo de forças políticas, conclui Filho e Silva (2010, p. 217) “As leis têm muito a revelar acerca dos contextos [...] em que foram promulgadas. As Reformas Educacionais [...] em importantes veículos para a leitura de uma sociedade, seu passado e seu presente”.

Os temas transversais foram incorporados inicialmente pelos primeiros modelos de documento político (PCN), no contexto da educação, como resposta a demandas globais e locais que se destaca a necessidade de compor espaço nos currículos escolares, como estratégia de formar cidadãos críticos e atuantes, perante a sociedade. Oportuniza-se pensar, quais influências nacionais e além do país possam ter gerado influência nos processos de relação da constituição

destes documentos políticos, sejam estas como debates internacionais e nacionais sobre modelos a se alcançar sobre a educação, direitos humanos, sustentabilidade e atuação social.

Iniciando por movimentações fora do Brasil, influências internacionais, pode-se citar como de significativo impacto, as convenções e declarações da Organização da Nações Unidas – ONU, no ano em 10 de dezembro de 1948 foi adotada e instaurada a Resolução 217 (A III) Declaração Universal dos Direitos Humanos²⁴, reforçou a importância de valores como igualdade, justiça e respeito à diversidade. O documento explicita questões fundamentais que exortam a premissa de que todo ser humano tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal, questões raciais são destacadas, abordando relações modernas de escravidão ou servidão, tráfico de pessoas, além de questões de segurança e dignidade humana como à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante.

Em seu Artigo 2º Inciso I é pontuado “Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição.” (UNISEF, 1948, p. 2), desta forma vê-se o comprometimento em que o documento expressa na abrangência plena, inserção e participação de todos aqueles que compõem a sociedade, em garantir o comprometimento social.

Destaca-se também em 5 de junho no ano de 1972, a Conferência de Estocolmo, a qual foi realizada com o objetivo de discutir os impactos diretos que a industrialização provocou no ²⁵meio ambiente, trazendo em questão a nível global, as ações humanas em discussão, exortando a necessidade de um posicionamento moral e cidadão perante a sociedade, responsabilizando o ser humano como uma das principais causadoras da degradação da natureza. Salienta-se que a conferência anos depois desmembrou-se em outros movimentos como o ‘Estocolmo+50’, ampla união com mais de cinquenta países que buscam implementar uma agenda denominada ‘Agenda 2030’, em que no ano de 2015 propõe os ‘Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)’ que incluíram metas para a educação de qualidade e a promoção da paz, igualdade e sustentabilidade.

²⁴ A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) é um documento base não jurídico que delinea a proteção universal dos direitos humanos básicos, adotada pela Organização das Nações Unidas, elaborado pelo jurista canadense John Peters Humphrey, contando com a aprovação de representantes jurídicos e culturais de todas as regiões do planeta. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>

²⁵ Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente Humano foi a primeira grande reunião de chefes de estado organizada pelas Nações Unidas (ONU) para tratar das questões relacionadas à degradação do meio ambiente, em 1972 na capital da Suécia, Estocolmo. Disponível em: https://cetesb.sp.gov.br/proclima/wp-content/uploads/sites/36/2013/12/estocolmo_72

Ações a acelerar a implementação de uma existência sustentável dos seres humanos no planeta terra, observa-se a ampliação e direcionamento social que tais compromettimentos buscam gerar, principalmente no que diz respeito a planos no campo do futuro, o que justifica a incorporação de discursos e conteúdos a públicos mais jovens em acordo com o progresso social e econômico, o bem-estar do ser e o mundo que o cerca.

Com participação direta do Brasil, a Agenda 21 foi um dos principais resultados da conferência Eco-92 (Rio-92) ocorrida no estado do Rio de Janeiro, em 3 de junho 1992. Trata-se de um documento no qual estabelece a importância do comprometimento de cada país refletir, nas esferas global e local, sobre as formas pelas quais os governos, empresas, e organizações não-governamentais de todos os setores da sociedade estejam atuando na cooperação na busca de soluções para os problemas socioambientais. Salienta-se que foi confeccionada um importante documento didático que inspirou a constituição de materiais didáticos e pedagógicos, utilizado e trabalho amplamente nas escolas do país, chamado ‘A carta da terra’²⁶, uma das inúmeras edições lançadas, conforme ilustra a figura 6 abaixo:

Figura 6 – Livro literário A carta da terra



Fonte: Editora Gaia (2010)

Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/catalogos/livro/?id=3041>

Elaborada em 1994, por Maurice String (Secretário Geral do Encontro da Terra no Rio de Janeiro) e Mikhail Gorbachev, lançam uma iniciativa para desenvolver uma Carta da Terra

²⁶ A Carta da Terra é um documento universal de princípios éticos fundamentais para a construção, de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica. Disponível em: <https://antigo.mma.gov.br/educacao-ambiental/pol%C3%ADtica-nacional-de-educac%C3%A7%C3%A3o-ambiental/documentos-referenciais/item/8071-carta-da-terra.html>

como uma iniciativa da sociedade civil, culminando em um documento com dezesseis princípios que impulsionam o movimento a nível global, traduzida e divulgada entre os demais países que compõem a iniciativa. A Carta da Terra consiste em uma declaração de princípios éticos fundamentais para a construção, de uma sociedade global justa, sustentável e pacífica.

Outro marco importante ocorreu em 26 de abril de no ano de 2000, no Senegal, durante o Fórum Mundial de Educação foi assinada a Declaração de Dakar (Educação para todos), o documento propõe o comprometimento dos países participantes em promover uma educação capaz de chegar a todas as pessoas do planeta, reafirmando a educação como um direito humano fundamental e como chave para se alcançar a participação efetiva das pessoas nas sociedades e economias do século XXI. Ligado ao movimento Educação para Todos - EFA, enfatizou-se temas como equidade de gênero, diversidade cultural e educação de qualidade para o desenvolvimento sustentável, temáticas presentes e recorrentes como de teor transversal nos documentos políticos.

Salienta-se como frente de significativa influência nas discussões de cunho ambiental e sustentável, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, promove diretamente a partir dos anos 1990²⁷, ações de cunho político direcionadas a promoção da conscientização e uma visão integrada da educação combinando questões ambientais, sociais e econômicas no intuito de formar cidadãos globais conscientes. Em seu site²⁸, há matérias de cunho didático que apresentam e orientam acerca da importância do comprometimento estatal com as questões climáticas, direcionando aos formuladores de políticas públicas educacionais sobre suas estratégias e como implementá-las, Unesco (2024):

Para transformar vidas e garantir o desenvolvimento e o alcance de todos os demais Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), a UNESCO oferece a formuladores de políticas públicas e a gestores os subsídios para integrar os ODS aos conteúdos curriculares de forma inédita e pioneira (UNESCO, 2024, n. p.).

Visualiza-se a ampla abrangência com que tais organizações multinacionais tencionam frente aos âmbitos estatais e governamentais, não somente na influência a partir de discursos,

²⁷ A década de 1990 é marcada por avanços significativos na promoção do ambientalismo e da conscientização ambiental global. Esse período tem significativas iniciativas que impulsionaram e reforçaram instituições de importantes instâncias da área da sustentabilidade além de mobilizar governos, organizações internacionais, ONGs e grupos sociais em prol de causas ambientais. Disponível em: <https://envolverde.com.br/politica-publica/sociedade/os-gloriosos-anos-90-a-decada-da-sociedade-civil-e-do-primeiro-boom-ambientalista/>

²⁸ Site com a matéria em específico. Disponível em: <https://www.unesco.org/pt/node/99531#:~:text=A%20educa%C3%A7%C3%A3o%20para%20o%20desenvolvimento,no%20ensino%20e%20na%20aprendizagem.>

estes não somente na instância oral e textual, mas também instrumentalizados como materiais didáticos físicos que adentram as instituições escolares, ressaltando aqui a ampla importância e dimensão que os materiais e livros didáticos assumem espaço nas escolas, e oportuniza-se refletir a dimensão deste recurso didático pode assumir funções no processo de implementação da política e materialização instauração de discursos.

Com a acentuação do capitalismo, o processo de globalização traz influências aos processos educativos, estas, que podem ser identificadas através destes discursos que são materializados em diferentes suportes didáticos, incluindo os livros-textos. Conforme Munakata (2012) discorre, há um movimento de capitalização da educação que atinge de maneira considerável a produção e consumo de livros didáticos, a escola é a parte principal deste cenário de negócios.

Munakata (2012) vai pontuar acerca das relações de materialidade existentes a partir da incorporação dos livros didáticos no ambiente escolar, dada a presença de discursos advindos de outras instâncias econômicas. Munakata (2012) afirma que:

O importante é ter a exata noção de que a materialidade das relações que estão implicadas no livro, entre o autor e o leitor, é determinada pelo mercado. O livro didático, então, é uma mercadoria destinada a um mercado específico, a escola (Munakata, 2012, p. 185).

A compreensão é que o livro didático não é apenas um portador de conhecimentos disciplinares, mas também uma mercadoria. Munakata (2012), pontua que, pelas nuances que o compõem, é possível evidenciar as suas intencionalidades, presentes nos discursos que estão ali presentes, por exemplo. Assim, é importante observarmos as diversas funções que um livro didático assume na escola, como citadas pelo autor: “Referencial, programática, disciplinar, instrumental, metodológico [...] sociais, personificação ideológica, econômica e cultural” (Munakata, 2012, p. 186). Assim, nossa compreensão é que, de forma articulada com outros discursos, tais funções compõem um discurso potente, o discurso do livro didático.

Conforme aborda Choppin (2004), as pesquisas no campo do livro didático, nas últimas décadas, vêm passando por acentuações de discussões nas mais diversas temáticas, por historiadores, bibliógrafos e demais profissionais acadêmicos. Após períodos de negligenciamento, o livro didático enquanto objeto de pesquisa, tem sido amplamente considerado nos interesses de pesquisadores, proporcionando estudos de diversas naturezas teórico-epistemológicas.

Conforme pontua Choppin (2004, p. 552) “A natureza da literatura escolar é complexa porque ela se situa no cruzamento de três gêneros que participam, cada um em seu próprio meio,

do processo educativo”. O autor destaca como primeira e principal influência a literatura religiosa, no qual se tem grande interferência nos primeiros modelos de materiais didáticos direcionados a literatura escolar, uma vez que historicamente os primeiros modelos de instituições escolares tinham suas estruturas de funcionamento sob direção de núcleos católicos.

Choppin (2004) destaca também a influência da literatura didática, técnica ou profissional que se apossou progressivamente das instituições escolares, com a acentuação dos processos de modernização advindos da progressão do capitalismo, “[...] destacando a produção entre os anos 1760 e 1830, na Europa, de acordo com o lugar e o tipo de ensino ofertado” (Choppin, 2004, p. 552), neste contexto os materiais didáticos ofertados às instituições cumpriam especificamente a função de manuais prescritivos de assuntos específicos, não havendo um direcionamento etário, muitas vezes frutos de recortes de estudos de cunho político.

Visto os processos de materialização de discursos advindos junto aos movimentos de influência às políticas educacionais, reitera-se também como significativas influências os Movimentos pela Paz e Direitos Humanos que são realizados por entidades e organizações não governamentais que se posicionam incisivamente frente a acontecimentos de grande impacto social, gerando comoções e ampla movimentação internacional. Tais como movimentos contra as 1º e 2º guerras mundiais intitulados *‘conscientious objectors’* (objetores de consciência), pessoas que se recusavam a participar e apoiar conflitos armados, movimentos pela desnuclearização como a Campanha Internacional de Abolição das Armas Nucleares – ICAN após os avanços e bombardeios de Hiroshima e Nagasaki em 1945, popularizando o *slogan ‘Make love not war’* (Faça amor, não faça guerra). Salienta-se anos depois movimentos pelo fim de guerras contínuas e emblemáticas como Iraque em 2003 e Afeganistão em 2001, que tiveram frentes religiosas baseado em figuras religiosas como Mahatma Ghandi, que pregava a desobediência a violência. No contexto brasileiro, importantes movimentos contra a repressão militar surgem com a implantação da ditadura militar, a qual foi combatida e resistida ferozmente por movimentos de contracultura que combatiam o silenciamento e opressão vividos na época.

Importantes movimentos como as frentes e filosofias feministas tem grande espaço visto as conquistas trazidas como o direito ao voto e à educação, direitos trabalhistas, políticos e familiares no final do século XIX, resultando em reivindicações que adentram os espaços escolares até a atualidade, com questões como o combate à violência contra a mulher, igualdade de gênero e saúde reprodutiva.

Salienta-se também os movimentos de luta racial, tais como o movimento pelos direitos civis com figuras como Martin Luther King Jr e Malcom X em 1960, o fim do apartheid em 1994 na África do Sul, com figuras como Nelson Mandela, resultando em reivindicações que repercutem até os dias atuais como o ‘Black Lives Matter’ (Vidas negras importam) que busca pelo combate ao racismo predatório estrutural reproduzido principalmente pelas instâncias repressivas do estado. Aponta-se também pelos movimentos de preservação das culturas originárias e demarcação das terras indígenas, no Brasil tais movimentos ganham força principalmente a partir da Constituição Federal que reconhece os direitos indígenas às suas terras e culturas. Movimentos de diversidade de gênero tais como o LGBTQIAP+, que buscam pelo reconhecimento de seus direitos civis, existência, igualdade, equidade e bem-estar social.

Compreende-se que estas e inúmeras outras movimentações históricas globais, situadas em seus contextos acabam por mobilizar discursos e influências nas compreensões e formulações de políticas públicas educacionais, visto que localizadas e atentadas, tais acontecimentos são propostos ser combatidos com o acesso ao que seria uma educação de qualidade.

Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, em 5 de março de 1990, as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que ‘toda pessoa tem direito à educação’, a conferência de Jomtien fornece definições e abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, tendo em vista estabelecer os compromissos mundiais para a garantia de que todas as pessoas possam ter acesso aos conhecimentos básicos necessários para uma vida digna, visando uma sociedade mais humana, pacífica e mais justa.

Nacionalmente podemos partir citar como movimentações dentro do contexto de influência, a própria promulgação da Constituição Federal em 5 de outubro de 1988, sua adoção é um marco para os direitos humanos, ambientais e sociais, estabelecendo como dever a oferta, acesso e permanência a educação, além da compreensão de que o processo educativo deve promover a cidadania, o respeito à diversidade e o desenvolvimento integral dos indivíduos sociais. Destaca-se no artigo 24 que aborda as competências da União, Estados e Distrito Federal legislar concorrentemente, os incisos do V ao XII:

V – proporcionar os meios de acesso à cultura, à educação, à ciência, à tecnologia, à pesquisa e à inovação; VI – proteger o meio ambiente e combater a poluição em qualquer de suas formas; VII – preservar as florestas, a fauna e a flora; VIII – fomentar a produção agropecuária e organizar o abastecimento alimentar; IX – promover programas de construção de moradias e a melhoria das condições habitacionais e de saneamento básico; X – combater as causas

da pobreza e os fatores de marginalização, promovendo a integração social dos setores desfavorecidos; XI – registrar, acompanhar e fiscalizar as concessões de direitos de pesquisa e exploração de recursos hídricos e minerais em seus territórios; XII – estabelecer e implantar política de educação para a segurança do trânsito (Brasil, Constituição, 1988, p. 29).

Observa-se que os incisos já sinalizam desde sua promulgação o entrelace de discursos de âmbitos que mais tarde viriam a ser incorporados por políticas como os Parâmetros Curriculares Nacionais, destacando a educação para o trânsito, preservação da natureza, questões éticas, justiça social e segurança alimentar, temáticas que desde a carta magna já vinham propostos a ser incorporados a um currículo escolar. Evidencia-se que os Temas Transversais têm origem em documentos políticos jaz muito antes dos PCN, documento que para alguns consensos é tido como propulsor oficial da política.

Importante salientar, sob fortes influências dos movimentos de redemocratização no país, pós o fim da ditadura militar, os estudos de Freire proporcionam significativas perspectivas acerca de problemáticas existentes no país, sobretudo no que diz respeito a luta de classes, exploração, miséria e consciência de classe. Neste período, há-se um acaloramento de movimentos ligados à educação popular, liderados pelos princípios Freireanos, e à luta por direitos civis influenciando abordagens pedagógicas e práticas que propiciassem a inclusão de temas que dialogassem com a realidade dos estudantes, como desigualdade de gênero, discriminação racial e exclusão social.

Sua abordagem propicia uma compreensão do processo educativo a partir de uma perspectiva mais humana, que traz ao sujeito o sentimento de pertencimento de fato de seus direitos. Segundo Magri (2012, p. 60) “Paulo Freire propõe uma pedagogia não só de ensino e aprendizagem, mas uma educação que auxilie o sujeito a construir possibilidades de ser livre e a ter capacidade de exercer a liberdade, ou seja, o processo de ensino-aprendizagem e vice-versa em que o ser humano possa sentir-se um sujeito de direitos humanos”. Os estudos de Freire proporcionaram a época, problematizar e buscar por uma educação dita como libertadora e que, dessa forma, despertaria a consciência dos alunos para as relações de opressão nos ambientes de trabalho e para as injustiças sociais existentes na sociedade.

Como desdobramento e instituída a partir da Constituição Federal de 1988, marco jurídico fundamental do país, também foi instituída a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB, em 20 de dezembro de 1996, a partir da Lei nº 9.394/1996, a LDB foi criada para regulamentar os princípios e diretrizes gerais estabelecidos nos 205 ao 214 da Constituição Federal, que tratam especificamente da educação nacional. Em seu documento, no artigo 26, em que trata dos currículos da educação infantil, ensino fundamental e do ensino médio, a

normativa determina que todos os desenhos curriculares devem ter a base nacional comum, a ser complementada, nos sistemas de ensino e instituições escolares, destacando que a parte diversificada do currículo, deva ser contextualizada pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

Como política de significativa importância para o impulsionamento de discussões sobre os temas transversais nos currículos escolares, aponta-se também os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, aprovada em 20 de dezembro de 1996. O documento logo em sua primeira versão, pontua que os temas transversais são definidos como conteúdos que perpassam as disciplinas tradicionais e tratam de questões sociais urgentes e relevantes para a formação ética e cidadã dos estudantes. Esses temas são considerados essenciais para o desenvolvimento de valores e atitudes que vão além do conhecimento acadêmico, não substituindo disciplinas já existentes, mas, visando formar cidadãos conscientes e críticos, Brasil (1997):

O compromisso com a construção da cidadania pede necessariamente uma prática educacional voltada para a compreensão da realidade social e dos direitos e responsabilidades em relação à vida pessoal, coletiva e ambiental. Nessa perspectiva é que foram incorporadas como Temas Transversais as questões da Ética, da Pluralidade Cultural, do Meio Ambiente, da Saúde e da Orientação Sexual. Isso não significa que tenham sido criadas novas áreas ou disciplinas (Brasil, 1997, p. 15).

Os temas transversais nos PCN são propostos a serem abordados de forma interdisciplinar e têm como objetivo incentivar a reflexão sobre questões que fazem parte da realidade social e cultural dos alunos, a fim de promover uma educação voltada para a prática direta da cidadania e para o desenvolvimento de atitudes como o respeito, solidariedade e cooperação social. Os temas quando propostos na época, visavam traduzir preocupações da sociedade brasileira, questões importantes, urgentes e presentes sob várias formas, na vida cotidiana em todo o país, Brasil (1997):

Até hoje a sociedade é marcada por relações sociais hierarquizadas e por privilégios que reproduzem um altíssimo nível de desigualdade, injustiça e exclusão social. [...] discutir a cidadania do Brasil de hoje significa apontar a necessidade de transformação das relações sociais nas dimensões econômica, política e cultural, para garantir a todos a efetivação do direito de ser cidadãos (Brasil, 1997, p. 20).

A sistematização de determinados temas a compor o documento dos PCN, conforme é informado, seguiu critérios pré-estabelecidos, os formuladores admitem a ampla existência de discussões que poderiam e deveriam estar presentes, porém não seria viável e executável, desta forma, são elencados 4 critérios para defini-los e escolhê-los, sendo eles os seguintes: 1º

Urgência social; 2º Abrangência nacional; 3º Possibilidade de ensino e aprendizagem no ensino fundamenta; 4º favorecer a compreensão da realidade e a participação social, Brasil (1997):

Muitas questões sociais poderiam ser eleitas como temas transversais para o trabalho escolar, uma vez que o que os norteia, a construção da cidadania e a democracia, são questões que envolvem múltiplos aspectos e diferentes dimensões da vida social (Brasil, 1997, p. 26).

Conforme salienta o documento, estes temas, para a época e o contexto, centralizavam e exprimiam as principais preocupações da época e que necessitavam ser discutidas junto aos currículos escolares, a fim de buscar desenvolver valores e competências que permitam aos estudantes lidar com a complexidade das questões contemporâneas, objetivando o respeito a diversidade e contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, que se buscava.

Como atual normativa que regulamenta as políticas oficiais a nível nacional no país, a Base Nacional Comum Curricular -BNCC, traz junto as novas reformulações propostas para a abordagem dos temas transversais, discursos que imperam, mais uma vez, sobre questões necessárias a discussão da presente sociedade, estas agora, atreladas as movimentações de níveis globais, devendo a escola proporcionar a incorporação de tais discussões ao currículo, Brasil (2019):

Por fim, cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2017, p. 19).

Diferentemente dos discursos e estratégias trazidas pelos PCN, que propunha as unidades disciplinares, os temas transversais devem ser abordados de maneira integrada as diferentes áreas do conhecimento, idealizadas pela BNCC, porém ainda é proposto que esses temas sejam incorporados de forma transversal no currículo, agora, buscando a formação integral dos estudantes e seu desenvolvimento através de competências e habilidades permitindo a reflexão crítica e sua atuação responsável na sociedade.

Em geral, compreende-se que a importância da incorporação de determinadas discussões sociais, aos currículos escolares, o processo educativo é imprescindível para a formação de futuros cidadãos, uma máxima bem estabelecida na sociedade. Porém, conforme expresso, visualiza-se como contextualmente, determinadas movimentações ao longo dos anos, espaços, lugares e dimensões vão mobilizando, de acordo com seus interesses, discursos e

influência sobre ideais formativos que se interligam com o processo de constituição das políticas, em especial, nesta subseção, as influências. Os temas transversais são pensados para refletir preocupações globais, mas, em prática, são adaptados a realidades locais, explicitando o teor contextual que a política assume em seu processo de implementação. O aumento das interconexões globais trouxe novas demandas a sociedade, conseqüentemente a educação, trazendo aos educandos os desafios de enfrentar o século XXI, como cidadãos conscientes e engajados, tanto em escala local quanto global.

Conforme observado, são nestes contextos de globalização, que os modelos econômicos influenciam as estratégias de se fazer política, desta forma, são a partir de apoios, contribuições, mobilizações e auxílios financeiros aos setores de políticas públicas, sejam na formação docente, infraestruturas ou outras finalidades, é que se caracteriza o que Ball (2014) denomina de Nova Filantropia da Educação.

Conforme pontua Macedo (2014), tais instituições privadas surgem na educação, não apenas no contexto brasileiro, mas, também nos demais países, interesses na influência e controle sobre determinados desenhos de currículos. A autora designa exemplos das mais comuns instituições como: “Itaú [Unibanco], Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Volkswagen, entre outras — além de Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Fundação Lemann, CENPEC, Todos pela Educação, Amigos da Escola” (Macedo, 2014, p. 1540).

Os contextos de influência de políticas são demasiado amplos, nesta pesquisa, é sintetizado recortes do que se identificou como significativos acontecimentos que se gerou influência a política de temas transversais, sendo eles órgãos, instituições, políticas, documentos, movimentos políticos e sociais que em análise, podem ser considerados como parte do Contexto de Influência na constituição da Política de Temas Transversais no país.

Visto que há diferenças entre os âmbitos que se considerou como partes desse contexto, foi possível identificar discursos que são articulados, no sentido que: Há notórios discursos articulados em consensos globais direcionados a pautas emergenciais, que mobilizam sentidos de comprometimentos sociais e responsabilização das gerações futuras em solucionar problemas causados por excessos, irresponsabilidades e atitudes não-sustentáveis. Apesar de ser identificada como uma primeira proposta curricular apenas na política dos PCN, há-se discursos e ideais formativos originários desde a constituição federal, revelando a linearidade, redes articulatórias e incorporações de discursos entre as políticas educacionais e as leis do país ao longo dos anos até a atualidade, evidenciando um cenário que está posto e reformula-se em

um interim de mais de 30 (trinta) anos no país, entre os mais diversos núcleos do Estado e grupos de interesse.

4.3 Contexto da produção de texto

Nesta seção será descrito e analisado o contexto de produção de texto acerca do cenário político dos Temas Transversais, para tais procedimentos, serão levados em consideração os documentos oficiais que instituem e articulam a viabilidade legal da política, pronunciamentos, matérias jornalísticas, noticiários, propagandas, eventos, que foram produzidos a respeito da política, que estejam associados a esse contexto, conforme pontuam Mainardes e Gandin (2013):

Tal análise envolve a leitura e compreensão crítica dos textos, por meio da identificação dos seus componentes políticos-ideológicos; as relações de poder envolvidas na produção do texto político; os sujeitos (autores e influenciadores), as instituições e as redes de influência que estão envolvidos na formulação de políticas; as relações dos textos de uma política específica com textos de políticas de outros contextos e com políticas setoriais etc. (Mainardes; Gandin, 2013, p. 153).

Para a compreensão das movimentações políticas que articularam, trouxeram e inseriram os Temas Transversais em suas discussões e textos políticos até a presente política de TCT, traça-se um retrospecto cronológico ao longo das políticas no país.

Como já pontuado, mas não menos importante, traz-se a Constituição Federal de 1988, tendo com presidente da constituinte o deputado Ulysses Guimarães. De grande impacto nacional, é reconhecida como um marco na educação brasileira, por estabelecer a educação como um direito de todos e atribui à escola a responsabilidade de formar cidadãos conscientes, críticos e éticos, filosofia que influencia diretamente os textos políticos redigidos no território nacional.

Em dezembro de 1994, em função da Constituição Federal de 1988 e dos compromissos internacionais assumidos com a Conferência do Rio, foi criado, pela Presidência da República, o Programa Nacional de Educação Ambiental – PRONEA. O Programa tem caráter prioritário e permanente, devendo ser reconhecido por todos os governos, tem como eixo orientador a perspectiva da sustentabilidade ambiental na construção de um país próspero para todos. Em sua terceira edição, o documento pontua que uma de suas diretrizes traz especificamente a Transversalidade e Interdisciplinaridade, Brasil (2005):

Suas ações destinam-se a assegurar, no âmbito educativo, a interação e a integração equilibradas das múltiplas dimensões da sustentabilidade

ambiental – ecológica, social, ética, cultural, econômica, espacial e política – ao desenvolvimento do país, buscando o envolvimento e a participação social na proteção, recuperação e melhoria das condições ambientais e de qualidade de vida (Brasil, 2005, p. 33).

Ainda em seu documento, é reiterado a importância das articulações das entidades públicas e privadas na promoção e exercício da transversalidade como promotor da educação ambiental, Brasil (2005, p. 33) “O ProNEA propõe um constante exercício de transversalidade para internalizar, por meio de espaços de interlocução bilateral e múltipla, a educação ambiental no conjunto do governo, nas entidades privadas e no terceiro setor, enfim na sociedade como um todo”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, nº 9.394/1996, instituída sob presidência de João Goulart, a primeira LDB foi publicada sua primeira versão em 20 de dezembro de 1961, seguida por outra versão em 1971, em pleno regime militar, que vigorou até a promulgação da versão definitiva em 1996. O documento por regulamentar os princípios constitucionais da educação, enfatizava a formação integral do indivíduo e a preparação para o exercício da cidadania, prevendo a incorporação de temas de relevância social no currículo, tais como o meio ambiente, ética e saúde, embora, ainda na época, não utilizando diretamente o termo ‘temas transversais’.

O conceito de ‘Temas Transversais’ chegaria posteriormente através da promulgação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN, durante o governo do então presidente Fernando Henrique Cardoso, datado sua aprovação em 20 de dezembro de 1996, os PCN introduzem oficialmente o conceito de temas transversais no currículo da educação básica, a proposta para a época foi de grande impacto ao propor aos currículos pensar questões de relevância social que permeiam as diversas áreas sociais e realidades do país, dialogando com os conhecimentos científicos dos currículos escolares, sendo integrados de forma interdisciplinar.

Ainda sob o governo de Fernando Henrique, em 27 de abril de 1999, é instituída a lei nº 9.795/1999 que normatiza a política de Educação Ambiental, o documento torna obrigatória a educação ambiental em todos os níveis e modalidades de ensino, em seus artigos 1º e 2º são ditos:

Art. 1º Entendem-se por educação ambiental os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade. Art. 2º A educação ambiental é um componente essencial e permanente da educação nacional, devendo estar presente, de forma

articulada, em todos os níveis e modalidades do processo educativo, em caráter formal e não formal (Brasil, 1999, n. p.).

Vê-se como de significativa relação, como determinadas temáticas transversais ganham espaços e paralelamente ganham espaços em outros processos e textos políticos, constituindo assim mais materialidade aos discursos dos temas transversais, fomentando reflexões acerca de temáticas como a interdisciplinaridade ao integrar a educação ambiental como parte dos currículos.

Com a chegada dos anos 2000, uma série de Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN são instituídas, abrangendo toda a educação básica, algumas em específico, mostram-se alinhadas diretamente com temáticas de cunho transversal. Em 5 de julho de 2000, a partir da lei 9.131, ainda sob o governo de Fernando Henrique, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos, um marco significativo para a modalidade de ensino da EJA no país, documento que propõe estratégias de garantia de vagas específicas e atreladas ao ensino básico, anteriormente ainda não existentes, observa-se no documento, em seu artigo 1º:

Art. 1º Esta Resolução institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio dos cursos que se desenvolvem, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias e integrantes da organização da educação nacional nos diversos sistemas de ensino, à luz do caráter próprio desta modalidade de educação (Brasil, 2000, n. p.).

Sua promulgação sinaliza articulações de grande importância para o cenário de discussões dos temas transversais, uma vez que, a modalidade em específico abrange públicos anteriormente ausentes de diretrizes específicas ao ensino, além de também compor uma demanda que busca o ensino como fator de qualificação para o ingresso no mundo do trabalho, exercendo seus papéis sociais e atuações cidadãs.

Durante o governo Lula, em de 17 de junho de 2004, foram instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação para as Relações Étnico-Raciais, objetivando combater o racismo e promover a valorização das culturas afro-brasileira e indígenas, o documento explicita a influência de movimentações sociais e demandas históricas que permeiam a sociedade ao longo dos anos, culminando assim na necessidade da existência de políticas que discutam acerca de tais questões, Brasil (2004) exprime:

Todos estes dispositivos legais, bem como reivindicações e propostas do Movimento Negro ao longo do século XX, apontam para a necessidade de

diretrizes que orientem a formulação de projetos empenhados na valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como comprometidos com a de educação de relações étnico-raciais positivas (Brasil, 2004, p. 09).

Vê-se então como a circularidade de discursos, movimentações sociais e o apelo a questões emergenciais transitam e materializam-se entre os textos políticos, questões estas que compõe a gama transversal e adentram as instituições escolares, promovendo discussões como a pluralidade cultural, direitos humanos, ética e o combate à discriminação. Importante salientar que no ano anterior, em 2003 o governo altera a LDB lei nº 9.394, para a inclusão e obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, decisão que é pontuada no documento das diretrizes como fator que recoloca a questão racial na agenda nacional e ressalta “a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal” (Brasil, 2004, p. 08).

Posteriormente em 30 de maio de 2012, sob o governo da presidenta Dilma Rousseff, são instituídas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o documento exprime em suas normativas acerca dos processos éticos, a equidade de acesso e garantia dos direitos humanos, a educação direito universal a todos os brasileiros além de sua função como ferramenta para a promoção destes direitos, valorizando as diversas realidades e pluralidades culturais, Brasil (2012) exprime:

Os Direitos Humanos são frutos da luta pelo reconhecimento, realização e universalização da dignidade humana. Histórica e socialmente construídos, dizem respeito a um processo em constante elaboração, ampliando o reconhecimento de direitos face às transformações ocorridas nos diferentes contextos sociais, históricos e políticos. Nesse processo, a educação vem sendo entendida como uma das mediações fundamentais tanto para o acesso ao legado histórico dos Direitos Humanos, quanto para a compreensão de que a cultura dos Direitos Humanos é um dos alicerces para a mudança social (Brasil, 2012, p. 1-2).

A normativa exprime em seu texto passagens em que se reitera a relevância da transversalidade como instrumento de promoção dos valores sociais na educação em direitos humanos, se mostrando articulada diretamente com a discussão dos temas transversais no contexto das políticas educacionais, estas, que estão presentes nas realidades escolares, seja nas práticas até as gestões escolares, “A Educação em Direitos Humanos, como um paradigma construído com base nas diversidades e na inclusão de todos/as os/as estudantes, deve perpassar, de modo transversal, currículos, relações cotidianas, gestos, ‘rituais pedagógicos’, modelos de gestão” (Brasil, 2012, p. 08).

Em 2013, ainda sob o governo Dilma Rousseff, são instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão, a normativa reafirma a relevância dos temas transversais como parte da formação integral do estudante, a partir de orientações que apresentam as instituições de ensino a necessidade da promoção de uma educação que valorize a diversidade e assegure a inclusão de todos os estudantes. As diretrizes enfatizam a necessidade de uma educação escolar fundamentada na ética, liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade, com o objetivo de promover o pleno desenvolvimento dos indivíduos e a transformação social. Assim, Brasil (2013), o documento exprime:

Um dos desafios posto pela contemporaneidade às políticas educacionais é o de garantir, contextualizadamente, o direito humano universal, social inalienável à educação. [...]Nessa perspectiva, torna-se inadiável trazer para o debate os princípios e as práticas de um processo de inclusão social, que garanta o acesso à educação e considere a diversidade humana, social, cultural, econômica dos grupos historicamente excluídos. Trata-se das questões de classe, gênero, raça, etnia, geração, constituídas por categorias que se entrelaçam na vida social, mulheres, afrodescendentes, indígenas, pessoas com deficiência, populações do campo, de diferentes orientações sexuais, sujeitos albergados, em situação de rua, em privação de liberdade, de todos que compõem a diversidade que é a sociedade brasileira e que começam a ser contemplados pelas políticas públicas (Brasil, 2013, p. 07).

O documento exprime de maneira didática as complexas relações sociais que compõem os desafios de alcance das políticas públicas para a garantia e exercício da plena cidadania, assim, dialogando diretamente com as questões transversais presentes nas realidades sociais, o documento ainda pontua que para que se conquiste a inclusão social, a educação escolar deve “fundamentar-se na ética e nos valores da liberdade, na justiça social, na pluralidade, na solidariedade e na sustentabilidade” (Brasil, 2013, p. 07), cuja suas finalidades são o pleno desenvolvimento de seus sujeitos, nas dimensões individuais e sociais dos cidadãos, conscientes de seus direitos e deveres e compromissados com a transformação social.

O interim temporal que compreende as diretrizes expostas, salienta-se também outras políticas educacionais que também estiveram articuladas com a discussão dos temas transversais, estas de significativa abrangência e repercussão nacional. Destaca-se o Programa Mais Educação, que foi instituído pela portaria interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007, sob o governo do presidente Lula, o programa foi uma iniciativa do Ministério da Educação para promover a educação integral nas escolas públicas brasileiras, integrando atividades educativas, culturais e esportivas ao currículo escolar. A política buscava articular diferentes questões sociais para garantir o desenvolvimento integral dos estudantes, com foco na

superação das desigualdades educacionais. A política fomentava a participação de organizações comunitárias e atores sociais para enriquecer as atividades escolares, estas parcerias traziam para o ambiente escolar temas transversais específicos, como a valorização da pluralidade cultural, o combate à discriminação e a conscientização ambiental, assim os temas Transversais desempenham um papel significativo, pois estavam alinhados com a abordagem interdisciplinares e contextualizadas do programa.

Durante o governo Lula, também é salientada promulgação da Lei nº 10.639/2003, de grande impacto, representa significativos avanços para a educação brasileira, pois institui os marcos legais para a criação da política educacional de promoção de igualdade racial no Brasil, dando início aos sistemas educacionais voltados ao reconhecimento e à valorização da diversidade de identidades, histórias e culturas da população negra brasileira e de seus ancestrais, fruto desta lei, teve-se a criação da Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR²⁹, criada em 21 de março de 2003.

Neste âmbito de discussão acerca da valorização dos povos originários e diversidade racial, é lançado o Programa Brasil quilombola, em 12 de março de 2004, a política tinha o objetivo de consolidar estratégias junto o Estado para as áreas quilombolas, as ações adotadas estavam em consonância com planos e agendas sociais do Decreto 6261/2007, que agrupa ações voltadas às comunidades visando promover quatro eixos: Acesso à Terra, Infraestrutura e Qualidade de Vida, Inclusão Produtiva e Desenvolvimento Local e Direitos e Cidadania. A coordenação geral do Programa era executada e de responsabilidade do MDH, por meio da Seppir, núcleo que esteve desativado por cerca de 9 (nove) anos desde a data de sua criação e foi reativada pelo presidente Lula em 2023.

Destaca-se também a Lei nº 11.645/2008, também sob o governo Lula, promulgada em 10 de março de 2008, que altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece diretrizes e bases da educação nacional, para a ampliação e inclusão nos currículos oficiais de toda a rede básica de ensino a obrigatoriedade do estudo das temáticas da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Em seu terceiro mandato, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva (PT) anunciou em 21 de março de 2023, data comemorativa do dia nacional das tradições das raízes de matrizes africanas e nações do candomblé, em uma solenidade no Palácio do Planalto, o lançamento de

²⁹ Reativada (21.mar.2023) a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial – SEPPIR objetiva incorporar a perspectiva da Igualdade Racial nas políticas governamentais, articulando os ministérios e demais órgãos federais, Estados, o Distrito Federal e os municípios, em ações e medidas de combate ao racismo. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/noticias_seppir/noticias/2016/05-maio/seppir-lanca-livro-sobre-a-trajetoria-e-principais-conquistas-da-politica-de-promocao-da-igualdade-racial/copy4_of_SEPPIRPromovendoaIgualdadeRacialParaUmBrasilSemRacismo.pdf

um pacote de medidas de combate ao racismo, a programação também contou com a celebração do aniversário de vinte anos da implementação das políticas de igualdade racial no Brasil. Durante as diversas falas do presidente no evento, destaca-se trechos em que é dada ênfase na necessidade de políticas que promovam a reflexão e inclusão do povo, do combate ao racismo, igualdade de direitos e comprometimento cidadão para a promoção de uma sociedade igualitária, discursos amplamente de teor transversal, destaca Lula (2023):

Sabemos que toda ação do estado destinado a combater a miséria e a fome no Brasil deve ser antirracista, [...] sabemos ainda que o combate ao racismo não é tarefa somente do ministério da igualdade racial, mas de toda a esplanada dos ministérios e de toda a sociedade brasileira. [...] Esse é um governo aberto ao diálogo com a sociedade civil, com o movimento negro e o movimento dos direitos humanos, reconstruir esse país e criar políticas públicas cada vez mais inclusivas é uma tarefa obrigatória e um obrigatório coletivo (Lula, 2023, n. p.).

O discurso do presidente encerra com declarações que relembram o histórico de ações políticas realizadas, reforçando a importância e protagonismo dos movimentos sociais negros para a implementação de política e luta pela democracia, Lula (2023) “Quero dizer também pra vocês, não por acaso, muitas das políticas adotadas nos últimos 20 anos, tomaram forma nas três conferências nacionais da promoção da igualdade racial, que promovemos em 2005, 2009 e 2013, o movimento negro, um grande ator na luta pela democracia, ferozmente ganhava voz no estado brasileiro”, abaixo, *print* da programação na figura 7:

Figura 7 – Live de lançamento pacote de políticas contra o racismo



Conferência de lançamento pacote de políticas contra o racismo

Fonte: Canal do Youtube Poder360

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3O0vnK3ltmI>

Visualiza-se que no país, o desenvolvimento de políticas voltadas para teores transversais, temáticas que dialogam diretamente com questões sociais de teor emergente. Tais políticas educacionais são de teor normativos e orientadores que incluíram os temas transversais como elementos essenciais para a formação do perfil de aluno que se visa, referenciados de discussões que necessitam de mudanças imediatas daqueles que serão cidadãos.

Importante citar também o lançamento do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos – PNEDH, tendo sua versão definitiva promulgada em 2006, sob o governo Lula. O PNEDH busca promover a educação e a cultura em direitos humanos a partir de uma educação fundamentada na efetivação da cidadania plena, no desenvolvimento de valores, de atitudes e de comportamentos, na defesa socioambiental e na justiça social. Estratégias amplamente alinhadas com as temáticas transversais, plano com estratégias e metas de integração da educação em direitos humanos como tema transversal nas escolas. Em sua terceira versão, publicada em 2018, o documento do plano traz em sua introdução menções acerca das movimentações internacionais e de grande impacto como a ONU, e suas influências na promoção de políticas públicas, Brasil (2018):

A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e na produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento jurídico dos países signatários. Esse processo resultou na base dos atuais sistemas global e regionais de proteção dos direitos humanos (Brasil, 2018, p. 07).

Visualiza-se como as organizações de ampla influência global traçam articulações com as políticas públicas, sobretudo no âmbito da educação. Ainda no documento, dentre os objetivos traçados pelo plano, está a meta 6 que discute especificamente através da transversalidade, Brasil (2018, p. 13) “Propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros)”, a meta exemplifica didaticamente a intencionalidade por parte das instâncias que redigem as políticas, acerca das articulações delineadas sobre os temas transversais como estratégia didática nas diversas políticas que permeiam o país.

Importante salientar acerca do Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei nº 13.005/2014, estabelece diretrizes, metas e estratégias para o desenvolvimento da educação no país, no período de dez anos, 2014 a 2024. Em seu texto político, observa-se que não há

menções acerca dos Temas Transversais nos modelos apresentados tanto pelos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto pela Base Nacional Comum Curricular, porém, é apresentada discussões que incorporam elementos que dialogam com esses temas ao enfatizar a formação integral, a inclusão, e a promoção de valores éticos, sociais e culturais.

O PNE propõe em sua Meta 6 (seis), a ampliação progressiva da jornada escolar para a oferta de educação integral, essa proposta se alinha ao teor formativo buscado pela atual política dos Temas Contemporâneos Transversais ao propor a integração da educação à conteúdos que promovem o desenvolvimento ético, social e ambiental dos estudantes, numa perspectiva integral e globalizada. Também em suas Metas 3 (três), 4 (quatro) e 7 (sete), o PNE destaca a necessidade de combater discriminações e desigualdades, promovendo o respeito à diversidade cultural, étnica e de gênero.

Importante citar também o Plano Nacional de Redução de Mortes e Lesões no Trânsito – Pnatrans, criado pela Lei nº 13.614, em 11 de janeiro de 2018, que acrescenta o art. 326 -A ao Código de Trânsito Brasileiro – CTB e propõe um novo desafio para a gestão de trânsito no Brasil e para os órgãos integrantes do Sistema Nacional de Trânsito. Tal ação influenciou os currículos escolares ao trazer para o ambiente escolar discussões voltadas para a Educação para o Trânsito com campanhas de conscientização sobre segurança no trânsito como parte do currículo.

Como já abordadas, mas, também integrando o contexto da produção de texto, promulgada em 22 de dezembro de 2017, durante o mandato do presidente Michel Temer, foi publicada a resolução CNE/CP nº 2 que institui a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, política articulatória de caráter normativo, com origens desde a constituição Federal de 1988, passando pela LDB de 1996, a educação infantil foi reconhecida pela primeira vez como etapa essencial da educação básica. Nesta política, a BNCC redefine a abordagem dos temas transversais, integrando-os como competências gerais que são propostos a atravessar os componentes curriculares. A política propõe aos Temas Contemporâneos Transversais o fator de integração às áreas do conhecimento, assim como em políticas passadas, também havendo distinção das disciplinas isoladas, os TCT devem ser integrados de maneira transversal, agora, objetivando o desenvolvimento de habilidades e competências, promovendo uma abordagem interdisciplinar.

Conforme está proposto no documento, a construção dos currículos está organizada conforme um conjunto de práticas articulatórias, propondo experiências pedagógicas que orientam a formação integral do alunado. Nesta perspectiva, a formação é voltada no desenvolvimento de competências e habilidades, integrando aspectos cognitivos,

socioemocionais, culturais e éticos, questões que estão presentes nas temáticas transversais, Brasil (2017):

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica (Brasil, 2017, p. 16).

Destaca-se ainda, que em texto, busca-se não se limitar somente aos conteúdos, mas também são consideradas as práticas pedagógicas, metodologias, valores e o contexto social e cultural dos estudantes, como fator importante na construção dos currículos. Como principal documento normativo e orientador, a priori, idealiza-se uma educação equitativa, que garanta aos alunos adquirirem conhecimentos e competências que contribuam para seu desenvolvimento como cidadãos autônomos, responsáveis e participativos na sociedade, Brasil (2017):

Também é preciso enfatizar que os critérios de organização das habilidades descritos na BNCC expressam um arranjo possível. [...] Portanto, os agrupamentos propostos não devem ser tomados como modelo obrigatório para o desenho dos currículos. A forma de apresentação adotada na BNCC tem por objetivo assegurar a clareza, a precisão e a explicitação do que se espera que todos os alunos aprendam na Educação Básica, fornecendo orientações para a elaboração de currículos em todo o País, adequados aos diferentes contextos (Brasil, 2017, p. 31).

Destaca-se a passagem do documento orientador lançado pelo MEC em 2019, que traz orientações e a apresentação do novo formato Temas Contemporâneos Transversais, apresentado na política da BNCC, onde é pontuado sobre a questão contemporânea da política, que se mostra alinhada aos ideais propostos na política de Base, Brasil (2019):

A abordagem da contemporaneidade é uma busca pela melhoria da aprendizagem. Ao contextualizar o que é ensinado em sala de aula juntamente com os temas contemporâneos, espera-se aumentar o interesse dos estudantes durante o processo e despertar a relevância desses temas no seu desenvolvimento como cidadão. O maior objetivo dessa abordagem é que o estudante conclua a sua educação formal reconhecendo e aprendendo sobre os temas que são relevantes para sua atuação na sociedade (Brasil, 2019, p. 04).

Ainda que apresentada uma releitura, a política de temas transversais continua assumindo um papel de plano de fundo subalterna a disciplinas gerais, ao incluir os TCT de forma transversal, a BNCC visa uma educação mais contextualizada e alinhada às demandas do século XXI, com foco na formação integral dos estudantes, estimulando a compreensão dos

temas contemporâneos como promotor de um protagonismo social alinhado a matriz geral disciplinar.

No documento orientador da política do NEM, é pontuado acerca da valorização da diversidade como um compromisso que a política tem perante a construção de cidadãos atuantes, Brasil (2018):

[...] deverá contemplar diretrizes orientadoras para o desenvolvimento de ações, transversais a todo currículo, com foco na educação para as relações étnico-raciais, conforme disposto na Resolução CEB/CNE n.1, de 17 de junho de 2004, com o objetivo de promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica. [...] Do mesmo modo, deverá criar estratégias específicas para garantir a equidade no atendimento das populações urbanas e rurais, ampliando a equidade social necessária, tendo em vista as desigualdades existentes na realidade brasileira (Brasil, 2018, p. 13).

O documento expressa as articulações existentes entre a política do NEM juntamente a diretrizes anteriormente promulgadas na década passada, revelando que apesar de apresenta-se como uma política que busca dialogar com questões ditas ‘atuais’, não propõe novas alternativas de atuação para a atualidade, amparando-se em políticas normativas de vinte anos atrás.

No Estado do Rio Grande do Norte (RN), a política de Novo Ensino Médio – NEM se desdobra e passar por reformulações, sendo implementada então a partir de estudos e planejamentos, um plano de ações e adaptações, denominado de Ensino Médio Potiguar – EMP, as mobilizações adotadas pelos órgãos de educação responsáveis se dão pela justificativa de que é necessário atender às particularidades e necessidades locais e desafios que o Estado enfrenta, respeitando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular e a legislação nacional. Apesar de seguir os princípios do NEM, ele apresenta especificidades voltadas para o contexto regional, acerca da proposta, o documento do Plano de Implementação do EMP, pontua:

O Novo Ensino Médio, denominado no Rio Grande do Norte como Ensino Médio Potiguar, estabelece a construção de um Plano de Implementação que descreva as ações previstas até o ano de 2024, quando todas as escolas de ensino médio do país devem concluir a implementação da reforma imposta pela Lei 13.415/2017 (RIO GRANDE DO NORTE, Estado, 2019, p. 03).

A contextualização regional é o principal aspecto trazido pela política, o NEM sob orientações da BNCC prioriza uma formação mais objetivas deixando a responsabilidade das instituições escolares as adaptações regionais e das redes de ensino estaduais. Acerca da estrutura curricular dividida em duas matrizes, porém adaptados os itinerários formativos às

necessidades regionais, abordando componentes voltados para a realidade socioeconômica e cultural do Rio Grande do Norte, abrangendo cursos técnicos voltados às áreas de turismo, agricultura e energias renováveis, que têm forte relevância local.

No que diz respeito a discussão dos Temas Contemporâneos Transversais – TCT a política também apresenta uma proposta reformulada da recente política, pontuando significativas mudanças e incorporações de aspectos regionais, justificados pela relevância formativa que se visualiza ao estado. No documento Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar – RCEMP, lançado em 2021, é pontuado:

Além das competências, este Referencial agrega os Temas Transversais Contemporâneos e orienta que as escolas, em seu Projeto Político Pedagógico, abordem aspectos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Organizados em blocos temáticos e geridos por marcos legais específicos, esses temas consistem em discutir questões inerentes à sociedade contemporânea que importam reflexões e, por sua vez, a tomada de posições (RCEMP, 2021, p. 26).

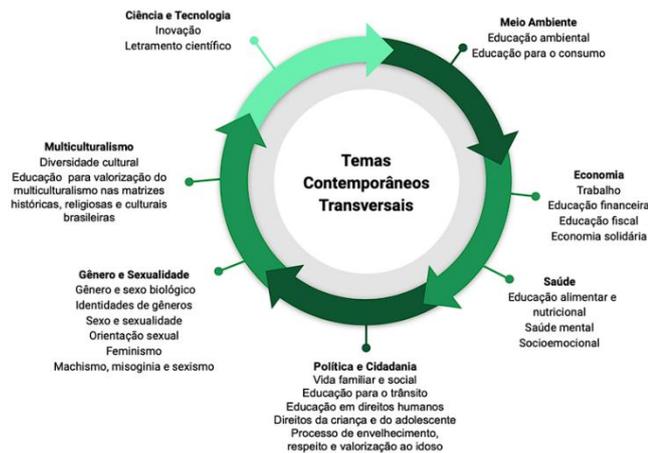
A política expressa discussões interligadas a questões trazidas pela política de TCT (Brasil, 2019) advindas da BNCC, quando propõe pensar discussões em escalas globais, locais e regionais, sinalizando assim a preservação de estratégias tanto da política do NEM quanto TCT, o que se entende como uma imbricação de políticas, construções híbridas (Lopes, 2005). A normativa ainda reitera a integração dos documentos políticos como estratégia de alcance da qualidade da educação frente os problemas sociais e suas particularidades, RCEMP (2021) exprime:

Desse modo, o Currículo deve pautar-se na integração da legislação e documentos específicos que contemplem os temas propostos para o ensino, considerando a importância deles para sociedade contemporânea, tendo em vista que a escola é o lugar para refletir sobre os problemas sociais e pensar um modo de intervenção que eduque, oriente e conscientize o cidadão de direitos e deveres (RCEMP, 2021, p. 29).

Dentre as alterações nas organizações de temáticas e conteúdos propostos na política, mantém-se a organização por macroáreas e suas temáticas, destacando-se como mudanças trazidas as temáticas de Inovação e letramento científico na macroárea de Ciência e Tecnologia. A inclusão da temática de Economia solidária na macroárea de Economia. A inclusão das temáticas de saúde mental e socioemocional na macroárea Saúde. A renomeação da macroárea de Cidadania e civismo muda para Política e cidadania, e como principal mudança a adição de uma macroárea denominada de Gênero e sexualidade contendo as temáticas: Gênero e sexo

biológico, Identidade de gêneros, Sexo e sexualidade, orientação sexual, feminismo, machismo, misoginia e sexismo. Ilustra, RECEMP (2021), figura 8:

Figura 8 – Temas Contemporâneos Transversais no EMP



Macroáreas Temáticas Temas Contemporâneos Transversais EMP

Fonte: RECEMP, 2021, p. 29

Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-ensino-medio-descontinuado/pdfs/RCSEERN.PDF>

A retirada destas temáticas comparando a atual proposta dos TCT frente a proposta dos PCN, sinalizou significativas mudanças, não justificadas pelos documentos que normatizam a política. No documento do RECEMP (2021) é pontuado:

Embora não seja explicitada a temática de gênero e sexualidade entre os temas propostos na BNCC, este Referencial, por considerar de grande importância o estudo destes, orienta que as escolas os insiram na sua proposta pedagógica, uma vez que dizem respeito à educação inclusiva, direito social direcionado para todas as pessoas, indiscriminadamente, e, por conseguinte, discutam a diversidade, e as singularidades dos diferentes grupos sociais, como o da comunidade LGBTQIA+1 (RECEMP, 2021, p. 28).

O documento ainda pontua acerca da correspondência entre essas temáticas por cada área do conhecimento, destacando que os TCT não devem ser trabalhados em blocos rígidos, não se limitando a áreas de conhecimento, mas, que sejam desenvolvidos de modo contextualizados e transversais, por meio de abordagem interdisciplinar. Tal estratégia é proposta pela BNCC, visualizando assim a manutenção da proposta central que os TCT são pensados para a etapa escolar, tal estratégia é justificada visando reduzir a fragmentação do conhecimento, ampliando as compreensões frente aos múltiplos e complexos elementos da realidade que afetam a vida em sociedade (Brasil, 2019).

Nesse sentido, após analisar a política de Temas Contemporâneos Transversais – TCT, identifica-se articulações com outras políticas, sejam elas pertencentes a esferas educacionais

ou não, de marcos temporais recentes ou até mesmo de décadas passadas, estas, atuando diretamente e indiretamente na constituição de ligações e influências na consolidação do texto político. Vê-se que há extensas tecituras articuladas de maneira que é possível identificar ideais políticos atrelados a formação transversal desde a promulgação da Constituinte Federal até a mais recente política em vigência, sendo importante atentar que, ainda que de grandes impactos e de maiores mobilizações sociais, as políticas da BNCC e NEM, por estarem explicitamente ligadas a política dos TCT, não se mostram unicamente isoladas e não anulam o diálogo com demais políticas que existiam anteriormente e acontecem concomitantemente, como citou-se a política de RCEMP.

Análises neste contexto, sinalizam como os processos políticos não estão finalizadas apenas nos documentos oficiais, mas, também em textos que devem ser lidos conforme o tempo e local em particular de sua produção (Bowe; Ball; Gold, 1992). Tendo em consideração os retrospectos realizados, textos e discursos analisados, no que se refere a produção de texto da Política de Temas Transversais, compreende-se que esse contexto é multifacetado e caracterizado por discursos que resgatam problemáticas sociais, historicamente relevantes e que ao longo do tempo se mostram mais caras e necessitam serem abordadas. Sendo assim, em determinadas épocas são transfiguradas por entidades e órgãos multilaterais, hegemônicas e materializadas a partir de documentos oficiais, pronunciamentos de autoridades e por diferentes instituições, o qual incide na educação sentidos, entre os mais variados, o de responsabilização e dever da escola em responder a estes determinados problemas históricos.

5 CONTEXTO DA PRÁTICA: ATUAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO NO *LÓCUS* DE PESQUISA

Nesta seção, são analisados e observadas falas por meio da realização da pesquisa empírica em uma escola de Novo Ensino Médio – NEM da rede estadual do município de Mossoró - RN, através da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas tanto com um (a) docente que atua na gestão escolar da instituição, como com o quadro docente que atua nos ensinos dos 1º, 2º e 3º ano, visando compreender a atuação desses sujeitos no contexto da prática da política de Temas Contemporâneos Transversais – TCT no NEM.

A compreensão do Contexto da Prática leva em consideração as suas particularidades, suas subjetividades, atuações distintas de acordo com as condições contextuais. Assim, as diversas interpretações e traduções vão sendo produzidas, relacionadas com os contextos situados, contextos materiais, culturas profissionais e contextos externos, além de que as

compreensões e leituras que são realizadas acerca do *locus* dizem respeito ao momento em que tal pesquisa é realizada, refletem o teor mutável, contínuo, reflexivo e inacabado. Conforme Ball, Maguire e Braun (2016) pontuam, esta modalidade de estudo não se trata de uma proposta fechada ou terminada, mas “[...] um conjunto de pontos de partida e aberturas” (p. 23). Desta forma, oportuniza-se pensar, as diversas interpretações e traduções que vão sendo produzidas e relacionadas com os contextos.

Para caracterização e operação com os dados empíricos construído na pesquisa, será mantido o sigilo quanto ao nome da instituição, assim como serão utilizados termos fictícios para referir-se às identificações dos professores (as) depoentes, sendo utilizadas letras (A, B, C, D, E). O intuito de tais estratégias se justificam tanto pelo zelo e cuidado para com a instituição e profissionais, em alinhamento com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UERN, a qual esta pesquisa encontra-se cadastrada, e teve autorização para a realização e cumprimento da pesquisa.

5.1 Contextos situados

Tratando dos Contextos situados, os autores pontuam que “Fatores situados se referem àqueles aspectos do contexto que são histórica e localmente ligados à escola, como o estabelecimento de uma escola, sua história e suas matrículas. Localização e matrículas são, naturalmente, inter-relacionadas” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 38).

A escola *locus* oferta as etapas escolares tanto de Ensino Fundamental anos iniciais (1º ao 5º ano) e finais (6º ao 9º), apenas no turno matutino, como também o Ensino Médio (1º, 2º e 3º), agora NEM, nos turnos matutinos e vespertinos, a modalidade de ensino é ofertada pela instituição um curso técnico, que possibilita ao aluno cursar de forma subsequente ou integrada. A instituição conta com um quadro efetivo de cerca de 28 (vinte e oito) docentes, distribuídos entre as duas etapas de ensino (Fundamental e Médio) desse total, 16 (dezesesseis) trabalham diretamente no Ensino Médio da instituição. No ano de 2023 a escola obteve cerca de 242 (duzentos e quarenta e duas), matrículas efetivadas, especificamente direcionadas a etapa de Ensino Médio, dentre estas, 9 (nove) são de alunos com alguma necessidade especial. Nos anos anteriores (2022), o número foi 265 (duzentos e sessenta e cinco) alunos e 13 (treze) de alunos com alguma deficiência (PCD), e no ano de 2021 foi de 366 (trezentos e sessenta e seis) e 13 (treze) alunos PCD. As informações foram obtidas consultando documentos junto a gestão

escolar, assim como presentes no observatório público escolar QEdu³⁰ alinhado com dados do INEP³¹ e Censo Escolar do ano de 2023.

A escola está situada em um bairro considerado popularmente como de zona periférica, bairro este que é o principal e maior bairro da zona norte do município, característica que se mostra relevante atentar, levando em consideração o porte da escola e a taxa de matrícula na instituição, revelando significativa busca e interesse da comunidade pela instituição. Dados informados pelo site do QEdu, como a taxa de rendimento escolar informado, especificamente no que diz respeito a taxa de reprovação e aprovação, estão ilustrados na figura 9:

Figura 9 – Taxa de rendimento escolar INEP



Fonte: site do QEdu, INEP (2023)
Disponível em: <https://qedu.org.br>

Quando aprofundadas e buscado o detalhamento das taxas de reprovação do EM por ano escolar, são expressas que 37,2% reprovação é encontrado no 1º ano do ensino médio, 16,4% no 2º ano e 17,4% no 3º ano, dessa forma identifica-se uma maior incidência de reprovação logo no primeiro ano da etapa escolar, sobretudo o ano que representa a transição do ensino fundamental para o ensino médio. Quando comparada as taxas de matrículas e reprovação, observa-se uma procura por matrículas na instituição, seguida de uma queda equivalente à metade da porcentagem anterior, e um aumento de 1% para o terceiro ano final.

³⁰ Portal de dados educacionais, composto por diversas plataformas, reúne os principais indicadores da educação brasileira, que podem ser consultados nos níveis País, estados, municípios e escolas. Disponível em: <https://qedu.org.br/>

³¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Quando atentamos que a instituição vem tendo queda no número de matrículas nos últimos três anos, dentre as motivações, vê-se que as significativas taxas de reprovação podem estar associadas a tal comportamento, oportunizando refletir acerca do que tem levado a tais fenômenos, uma vez que tais estatísticas tem grande impacto em como as escolas expressam-se perante a sociedade. Para Ball, Maguire e Braun (2016, p. 39) “escolas podem definir-se pela sua admissão, mas também se definem por ela”.

Conforme informa o blog oficial da escola, sua estrutura se destaca como uma das maiores instituições públicas de ensino da cidade, passando por reformas ao longo dos anos, a última no ano de 2021, durante o enfrentamento da pandemia do COVID-19³², como parte do planejamento par o momento da retomada de atividades presenciais.

Atentar a tais características que residem no entorno e dentro da escola, permite visualizar as implicações situacionais que diariamente constituem a atuação dos atores junto a política. Portanto, leva-se em consideração a importância desse contexto para a atuação das políticas e acredita-se que “o contexto é uma força “ativa”, não é apenas um pano de fundo com os quais as escolas têm de operar” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 42. Grifos do autor).

5.2 Culturas profissionais

Dando continuidade para a análise do contexto da prática, trata-se das culturas profissionais. Neste sentido, a instituição escolar, formada por inúmeros atores que põem a política em prática, possuem singularidades, estas que permeiam o processo de implementação da política. Cada escola tem culturas profissionais distintas, entre elas, como entre os sujeitos que as constituem individualmente. Apesar de possuírem em sua filosofia pedagógica, princípios norteadores, perspectivas a serem seguidas, a individualidade dos sujeitos que a compõe, acompanhado de demais fatores, como princípios religiosos, tempo de atuação, posicionamento político, trajetória profissional, formação, nível de formação, influenciam na atuação das políticas, conforme pontuam os autores:

[...] referem-se a variáveis pouco menos tangíveis do que aquelas descritas anteriormente. Estamos interessados aqui em examinar o *ethos*, os valores e o envolvimento dos professores dentro das escolas. [...] A maioria das escolas tem conjuntos distintos de culturas profissionais, perspectivas e atitudes que têm evoluído ao longo do tempo e que incidem respostas políticas de forma particular (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 45).

³² Covid 19 é uma infecção respiratória causada pela mais recente mutação do coronavírus SARS-CoV-2. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/covid-19>

Aborda-se inicialmente, nas questões que dizem respeito ao âmbito de abrangência profissional dos docentes na instituição escolar, e para além dela, foi questionado acerca de suas atuações em mais de uma instituição escolar, o que implica diretamente em como estes docentes organizam seus planos de trabalho e sua aplicabilidade, e, se haveria atuações fora da área de docência. Abordando a primeira reflexão, dentre as respostas obteve-se que, dentre o quadro docente do NEM da escola com 16 (dezesesseis) professores: 12 (doze) trabalham em outras escolas (mais de uma escola). Já no que diz respeito a atuações fora da área de docência, (cinco) docentes trabalhando em outros âmbitos, sendo estes: 1 (uma) como técnica em laboratório, 1 (uma) como pesquisador na área acadêmica, 1 (uma) como administrador, 1 (uma) como personal Trainer e 1(uma) na área agrônoma.

Dentre os turnos de funcionamento da instituição, foram informados que 11 (onze) docentes ensinam apenas no turno matutino, enquanto 5 (cinco) docentes ensinam tanto no matutino quanto no vespertino também, não havendo docentes que trabalhem somente no turno vespertino. Quando questionados acerca do tempo em horas de trabalho por semana, dentre as horas que foram informadas obteve-se que: 1 (um) docente possui a carga horária de 20 horas semanais, 13 (treze) docentes possuem a carga horária de 30 horas, 1 (um) docente com carga horária de 40 horas e 1 (um) docente com carga horária de 60 horas.

Quanto ao número de disciplinas lecionadas, obteve-se que dentre o quadro docente: 6 (seis) docentes lecionam apenas 1 (uma) disciplina, destes, todos lecionam as disciplinas de suas áreas de formação, 6 (seis) docentes lecionam 4 (quatro) disciplinas, as disciplinas incluídas estão contempladas em suas áreas disciplinares (exatas, humanas, biológicas, letras) juntamente de disciplinas oriundas da matriz diversificada proposta pelo NEM (trilhas formativas, projeto de vida, eletivas), e 4 (quatro) docentes lecionam 2 (duas) disciplinas, estas, contempladas por suas áreas de formação, não havendo distanciamento da área.

No que diz respeito ao tempo de atuação na docência, identificou-se que 2 (dois) professores têm de 2 (dois) a 4 (quatro) anos de docência; 5 (cinco) professores têm de 6 (seis) a 9 (nove) anos e 9 (nove) professores têm 10 (dez) anos ou mais de docência, o que significa que a escola possui, em sua maioria, um quadro de profissionais de larga experiência, assim como um número significativo de profissionais que estão iniciando sua carreira docente, uma condição importante na atuação de uma política educacional e de currículo.

Atentando aos perfis formativos do quadro docente, identificou-se que há 2 (dois) docentes que possuem grau de magistério e graduação, 3 (três) docentes somente com graduação em suas áreas específicas de formação, 6 (seis) docentes que possuem especializações, e 4 (quatro) docentes que possuem mestrado.

Dentre as religiões identificadas através das respostas fornecidas pelos questionários semiestruturados, identificou-se que: 7 (sete) docentes autodeclararam-se como católicos, 2 (dois) como protestantes, 2 (dois) como cristãos, 1 (um) como espiritualista, 1 (um) como ateu, 1 (um) declarou não ter religião, e 2 (dois) optaram por não informar.

A partir de tais identificações, oportuniza-se pensar como características situacionais dos sujeitos que compõem o ambiente escolar, podem influenciar diretamente e indiretamente o processo de implementação da política, não simplesmente por questões intencionais, mas, por questões que simplesmente fogem a possibilidade de controle, questões que são parte do processo multifacetado da política. É a partir da subjetividade, culturalidade e personalidade de cada professor, junto a comunidade escolar, que as culturas se cruzam e são postos os processos de (re)significação, conforme pontuam os autores, é nesta pluralidade que ocorre as diferentes leituras para diferentes fins:

Os professores fazem sentido da sua prática em contextos institucionais, departamentais e de equipe anual, os quais refletem a política e oferecem leituras da política, às vezes de forma diversa, para diferentes fins. Novos professores também trazem as suas experiências de formação como suporte, e professores experientes trazem a sua história de trabalho em escolas anteriores. Contextos profissionais são multifacetados e confusos (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 48).

Entende-se, a partir da teoria, que tais culturas não estão restritas somente aos professores, mas além deles. A comunidade escolar compreende inúmeros contextos que permeiam a escola, inclui-se os demais profissionais da educação, profissionais do ambiente escolar, família do educando, grupos sociais residentes próximos a escola, assim como outros sujeitos importantes na configuração desse contexto, onde a instituição se situa. Pois, compreende-se que as culturas profissionais estão relacionadas diretamente aos sujeitos e ao *ethos* escolar, levando em consideração o comportamento coletivo dos vários atores envolvidos na escola.

5.3 Contextos materiais

Adentrando aos contextos materiais, estes que influenciam também na atuação das políticas, na Teoria da Atuação tais contextos ganham significativa importância, pois é por meio de sua análise que se pode perceber e identificar as condições objetivas que os sujeitos colocam a política em prática. Assim, numa pesquisa sobre determinada política, também se faz importante a análise das condições objetivas para a sua atuação. Nesse sentido, contextos materiais, se refere especificamente aos “aspectos ‘físicos’ de uma escola: edifícios e

orçamentos, mas também aos funcionários, às tecnologias de informação e a infraestrutura” (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 48).

Atentando a estrutura geral da escola *locus* de pesquisa, este, possui amplo espaço, atualmente dividindo com mais de uma instituição escolar, de ensino fundamental, construído há mais de sessenta anos, e que conserva características da época, como paredes largas, pisos antigos, pilares robustos, muro que cerca toda a escola, arquitetura que remete a projetos formais da época, a escola desde o início foi projetada para ser uma instituição de grande porte, o que até hoje conta com salas grandes e climatizadas, corredores extensos, possui pátio espaçoso onde ocorrem as atividades escolares, bem arborizada, com vegetação que cerca a escola e adentra seus espaços também, aspectos que sinalizam a ideia de uma escola com acolhimento.

A instituição conta com duas bibliotecas, salas espaçosas e climatizadas, uma destinada a organização de materiais didáticos e outra aos alunos como sala de leitura, onde podem fazer uso dos livros e de atividades literárias, identifica-se que nestes ambientes, possui 2 (duas) profissionais, formadas em pedagogia que foram readaptadas da sala de aula, a escola não possui bibliotecárias formadas na área. Em visitas realizadas aos espaços, dialogando com as professoras responsáveis pelos acervos, quando questionadas acerca da existência de coleções didáticas, materiais didáticos ou de formação/apoio pedagógico que tratasse da atuação com os Temas Transversais, foi informado não possuir nada voltado exclusivamente para discutir tais questões, alegando que tais discussões sempre estiveram presentes nos materiais de outras áreas como inclusão, tecnologia, saúde e violência, temáticas que são abordadas juntamente de outras políticas.

Buscando identificar como os Temas Transversais estariam contemplados nos livros didáticos, inseridos no contexto material, foram levantados juntamente à professora responsável pela biblioteca o acervo didático da instituição, quais as principais coleções didáticas que estão utilizadas pela escola no ano letivo. Conforme informado, a escola passa por processos de transição em um aspecto macro que é a implementação do Novo Ensino Médio – NEM em detrimento do anterior Ensino Médio Regular – EMR, que, por sinal, a instituição ainda possui turmas que serão formadas no EMR, como em um aspecto micro, que é a implementação de estratégias institucionais de políticas como as mudanças advindas com os novos formatos de coleções didáticas do PNLD, que agora adota a organização das coleções por áreas do conhecimento, sendo elas: 1) Linguagens e suas Tecnologias, 2) Matemática e suas Tecnologias, 3) Ciências da Natureza e suas Tecnologias, e 4) Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Tais

áreas diluem as unidades disciplinares, anteriormente conhecidas como ‘matérias escolares’, não havendo mais livros direcionados a uma disciplina, mas por áreas.

Em diálogos com a professora da biblioteca, foi expresso desafios e resistências pelos docentes que trabalham em sala com os livros novos didáticos, dentre as dificuldades a principal gira em torno organização das matérias escolares em áreas de conhecimento, uma vez que os conteúdos se organizam em atender competências e habilidades que não estão direcionadas estritamente a disciplina lecionada pelo professor. É relatado ainda que a adaptação do manuseio está sendo feita juntamente da utilização de livros anteriores ao novo formato, utilizando os professores assim, coleções de livros passados juntamente com a nova coleção.

Destaca-se a partir das entrevistas com o quadro docente da instituição, quando questionado acerca das perspectivas que o docente tinha a respeito da BNCC e as recentes reformulações trazidas ao ensino médio, o novo formato dos livros didáticos, e a ausência de abordagens e propostas voltadas para os Temas Transversais:

Então, nós temos essa grande dificuldade aqui, de que nos livros não há, não há livro, não há métodos, [...] não ensina a prática, não é? O livro, quando a gente tem livros, essas disciplinas transversais, a gente não tem nenhum livro ainda específico para isso, não é? Então, e quando a gente tem, o livro não trata problemas que possam ocorrer na sala de aula, não é? Então, a gente tem essa grande dificuldade de desenvolver, assim, perante os acontecimentos, durante o que foi planejado, vamos dizer assim, com base nos parâmetros, na BNCC, depois, e mesmo assim, quando chega na hora da prática mesmo, aí a gente [...] perde aquela linha de raciocínio, porque as particularidades da sala mudam (Professor D, 2024).

A partir da fala, é possível identificar ausências de recursos didáticos que abordem a discussão de temáticas transversais, somadas aos desafios nas próprias mudanças trazidas por políticas como a BNCC, no que diz respeito a práticas alinhadas com estratégias de ensino pautadas nas habilidades e competências, que, neste modelo curricular oficial, não compreendem as práticas e as realidades presentes nas salas de aula.

Visto os relatos acerca da problemática, foram fornecidas as coleções para análise e visualização, que foram escolhidas para adoção da escola para os anos letivos de 2021 a 2024, dentre as coleções utilizadas pela instituição, destaca-se a Coleção Multiversos (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas), da Editora FTD, lançada em 2021 sob a política PNL D, que conta com seis livros. Foram realizadas leituras a coleção, buscando visualizar como os TCT estariam propostos e apresentáveis nos livros.

Realizando leituras buscando identificar indícios de propostas voltadas aos TCT, percebeu-se que as temáticas transversais são apresentadas nos livros didáticos como plano de

fundo, presentes, mas não explícitas, sem propostas de trabalho direcionadas a sua abordagem, aparecendo enquanto possibilidades atreladas as aberturas possíveis de disciplinas tradicionais. Identificou-se macroáreas temáticas diluídas pelos conteúdos disciplinares correspondendo a cada área de estudo, não havendo muitas possibilidades de convergência entre elas. Notou-se também significantes como: excelência, criatividade, habilidades, competência, autonomia, independência, inteligência emocional, protagonismo e comprometimento social, termos que expressem ideais a serem abordados pelos temas, conectando os conteúdos propedêuticos ao âmbito social, cultural e moral, mobilizando reflexões dos valores e responsabilidade dos educandos perante as problemáticas apresentadas nos livros. A coleção apresenta conteúdos consistentes, referenciados, atualizados e de boas construções ilustrativas, propostas de atividades diversas, porém nenhuma proposta explícita direcionada aos TCT.

A escola possui também laboratório de informática, com acesso a internet, assim como toda a escola que possui rede *Wifi*. A sala é espaçosa e conta com cerca de 20 (vinte) computadores recebidos nos últimos anos, porém até o momento da visita foi informado que não estava sendo utilizada regularmente, apenas de forma pontual quando algum professor com entendimento de informática leva suas turmas para fazer pesquisas relacionadas a determinadas discussões em seus conteúdos, conforme pontua a coordenação da escola:

[...] sobre a questão das tecnologias digitais, especificamente falando, a escola já tinha um acervo em relação a computadores, mas eles acabaram ficando antigos. Pela chegada do ensino médio de tempo integral, nós tivemos também a vinda dos *Chromebooks*, o que deixou que os jovens tivessem mais acesso à sala de informática, antes não usada tanto, aos momentos também com essas tecnologias digitais, na escola que antes estava um pouco deixado de lado (Coordenadora A, 2024).

Notando-se a necessidade tanto de um profissional exclusivo para a manutenção e cuidado da sala de informática, que é gerida pela gestão da escola, como também de formações voltadas para o uso destes equipamentos para todos os professores, pois acaba inviabilizando a oportunidade de todos os docentes fazerem uso da sala com seu alunado. A sala não é permitida uso sem a presença de um professor monitorando e auxiliando, sendo assim, quando não em uso está trancada e desligada. Reflete-se que o espaço nitidamente guarda potencialidade para ser promotora de vivências de aprendizagens além das quais tem sido, até mesmo como forma de promover a inclusão digital e ampliar o acesso a tecnologias, como uma das macroáreas temáticas dos TCT ‘Ciência e tecnologia’, desta forma, conforme pontua Ball, Maguire E Braun (2016, p.53) “as vezes, uma tecnologia simples, pequenos investimentos podem fazer uma diferença considerável para ambientes de aprendizagem”.

A escola possui também um laboratório de ciências, onde são realizadas aulas experimentais, dinâmicas e práticas relacionadas as áreas de ensino de Matemática e Ciências da natureza (Ciências, Geografia, Matemática, Física, Química). A sala conforme informada pela gestão é usada semanalmente pelos professores e alunos, principalmente como artifício de inovar na abordagem dos conteúdos, proporcionando o não enquadramento ao lecionar somente em um mesmo espaço.

No que diz respeito aos espaços destinados aos docentes, a escola possui sala para a diretoria a qual é pequena e foi notado a existência de um sistema de segurança de câmeras de vigilância, que fica na mesa do vice-diretor da escola, o qual fica monitorando sempre toda a escola, que possui câmeras dentro e fora da escola, exprimindo a preocupação da direção com a segurança e integridade física dos alunos. Outro aspecto de segurança também notado é que a maioria das salas (exceto salas de aula) possuem grades nas portas, sendo trancadas ao encerramento dos expedientes, visualiza-se assim o cenário delicado em que instituição está inserida socialmente. A sala da gestão é localizada ao lado, e possui como equipe gestora 1 (uma) coordenadora pedagógica e 1 (uma) supervisora escolar, a sala também é pequena e não é utilizada para a função, mas principalmente como local de armazenamento de papelaria, eletrônicos como Tv, impressoras, copiadoras, Dvd e retroprojetores, além de itens pessoais dos professores da escola, onde sempre fica trancada.

A sala dos professores é um ambiente espaçoso, sendo frequentemente transitado por todos os docentes, não somente restrito a etapa de ensino médio, mas do ensino fundamental também, visualizando um fluxo de pessoas diariamente no ambiente, com alunos também transitando o espaço. A sala possui duas portas que dão acesso, uma vindo da direção da escola e outra que dá acesso direto ao pátio da escola, ambiente climatizado, área de café e água, estantes de livros e armários privativos dos docentes, além de computadores, utilizados pela gestão que atua nesse espaço, mesas largas que diariamente são utilizadas para reuniões e planejamento dos professores.

A escola não possui espaço dedicado ao atendimento especializado a alunos com alguma deficiência, a gestão afirma que é algo pelo qual a escola luta para conseguir, mas, sendo recentemente recebido duas profissionais de atendimento especializado, porém ainda em período de formação e inserção na escola, sendo reiterado a necessidade que o Estado enxergue a urgência, ainda reiterando que ‘Espaço a escola tem, mas falta os profissionais pra isso’, sendo estes alunos apoiados pela gestão escolar e demais professores com o zelo e inclusão, e direcionados a serem atendidos de maneira extraescolar em unidades Atendimento Educacional Especializado – AEE de outras instituições fora da escola. A instituição conta com artifícios de

facilitação do acesso e trânsito de pessoas com deficiência motora, como rampas, corrimãos, pisos emborrachados em algumas localidades da escola, portas largas, característica que é vista também nos banheiros, que tem estrutura de fácil usabilidade. A escola possui também possui uma cantina, localizado no pátio da escola, onde é servida as refeições, a área é relativamente pequena, comparado aos outros espaços abertos da escola, é nesse espaço também que se localizam os bebedouros refrigerados da escola, que não estão distribuídos ao longo da instituição, concentrados em um único local.

De modo geral a parte estrutural da escola, no que diz respeito a questões físicas do prédio, herda espaços de modelos de instituições anteriores, advindos de sua fundação, que, para a atual escola foi bem-vinda e utiliza-se dos espaços com significativo empenho, como bem ressaltado nas apresentações aos espaços da escola. Porém, ainda que o espaço físico seja privilegiado de espaço e estrutura, a instituição passa por dificuldades, sobretudo de investimento para a implementação das políticas, frente aos resultados cobrados por exames externos de âmbito estadual e nacional, conforme reiterado em diálogos com a gestão da escola. Ball, Maguire e Braun (2016, p. 51) pontual que tais questões influenciam diretamente a forma como a escola funciona, “Iniciativas de políticas relacionadas ao financiamento da escola podem moldar as decisões de investimento de maneiras inesperadas, de modo que, em particular, os gastos de capital tornam-se menos sobre prioridades e mais sobre as oportunidades”. Desta forma, reflete-se que em uma realidade em que a instituição lida diariamente com pressões multidimensionais e de variados âmbitos e contextos, determinadas políticas podem ser mais presentes a escola em detrimento de outras, por razões diversas, dentre elas a financeira.

5. 4 Contextos externos

No que diz respeito aos processos externos que influenciam a implementação das políticas na escola, Ball, Maguire e Braun (2016), pontuam que os sistemas de enquadramentos, avaliativos e de diagnóstico que sujeitam as instituições a enquadramentos a partir de modelos organizacionais por busca de eficiência, os autores:

Aqui estamos pensando em aspectos como pressões e expectativas geradas pelos quadros de políticas locais e nacionais mais amplas, como classificações [...], posições nas tabelas classificativas e requisitos legais e responsabilidades, bem como o grau e a qualidade de apoio das autoridades locais e as relações com outras escolas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 57).

Enquanto instituição pública, a escola *locus* está sujeita e integra sistemas de monitoramento e acompanhamento, tanto em esferas municipais, estaduais e federais, tal fator não determina, a priori, a atuação de uma política, mas, pode influenciá-la, juntamente com outros quesitos próprios de cada instituição.

Durante os diálogos com a gestão escolar e com os professores, foram observadas e relatadas as preocupações e pressões que a escola passa por parte dos órgãos monitoradores. Tais pressões estão traduzidas pela ideia de busca por uma ‘escola de qualidade’. Estabelecido pelo Governo Federal a partir da PL 7420/2006, que estabelece a Lei de Responsabilidade Educacional – LRE, prevê que a qualidade e a oferta do ensino básico público serão medidas e acompanhadas, entre outros métodos, por indicadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB. A nível de informação, uma política local desenvolvida para escolas municipais, foi criada uma política de acompanhamento chamada de Mapa Educacional – ME, criado pela Lei Nº 2717, de 27 de dezembro de 2010, Lei de Responsabilidade Educacional no município de Mossoró-RN. Tais políticas atuam como promotoras de disputa, ranqueando e classificando escolas com realidades distintas sob um mesmo parâmetro de avaliação de seus desempenhos, uma vez que, havendo cerimônias de premiações daquelas que comprovarem melhores desempenho, com homenagens e bonificações com décimo terceiro salários para os profissionais em geral da escola.

Dentre as pressões relatadas pela gestão e professores da escola, estão processos avaliativos, fruto do SAEB, o ANEB (Avaliação Nacional do Ensino Básico), e a Olimpíada Brasileira de Matemática das Escolas Públicas – OBMEP. Estas criações e várias outras estratégias de quantificação dos resultados das escolas convergem em dados que são direcionados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, criado em 2007, combina os resultados obtidos no SAEB com dados de fluxo escolar, como taxas de aprovação e reprovação, desempenhos em olimpíadas e exames nacionais dentre outras premiações, para gerar um índice que mede a qualidade da educação básica em cada escola, município e estado, além de estabelecer metas bienais para a melhoria do ensino, articulando incentivando políticas públicas focadas em resultados.

Dentre as políticas de avaliação mais citadas e de maior impacto nas práticas dos professores é o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM, criado em 1998 durante o governo de FHC, a avaliação anual mede o desempenho dos estudantes ao final do ensino médio, e há duas décadas tem sido a principal forma de ingresso e mecanismo de acesso ao ensino superior, seus resultados são um marco nos indicadores sobre a qualidade do ensino médio no país.

Compreendida a importância que determinadas políticas de avaliação possuem e seus possíveis impactos nas instituições escolares, Ball e colaboradores (2016) discutem como determinados mecanismos atuam como função de enquadrar a escola a estar comprometida a dar respostas a tais mecanismos, conseqüentemente influenciando as estratégias e práticas de ensino e o que estas buscam mobilizar no processo ensino-aprendizagem, pontuam os autores:

As posições das tabelas classificativas, tanto local como nacionalmente, formam um cenário constante para a prestação de contas de políticas dentro das escolas. A reputação e o desempenho das escolas são 'feitos' localmente; eles são relacionais e não absolutos. Ambos têm implicações para o recrutamento de estudantes e funcionários, que, por sua vez, tem implicações de renda e de custos. Mais uma vez, "atuantes não-humanos", tais como reputação e desempenho, formam parte da rede de atuações de políticas (Ball; Maguire; Braun, 2016, p. 58. Grifos do autor).

Em entrevista realizada com professores da escola, foi questionado acerca da importância dos Temas Transversais no processo de ensino-aprendizagem, dentre as opiniões e visões obtidas, 2 (dois) professores pontuam acerca dos desafios de articulação de práticas que possam permitir a abordagem de determinadas temáticas, visto principalmente a pressão existente na entrega de resultados, pontua o Professor C (2024):

Eu acredito que os temas transversais possam trazer benefícios para o aluno, porque você termina trazendo uma informação a mais, um conhecimento a mais. No entanto, em relação àquilo que já é atribuição da escola, o ensino das ciências, o ensino, digamos, até fragmentado como a gente trabalha, eu vejo uma certa ressalva, porque, no final das contas, nossos alunos são avaliados, seja internamente ou nesses sistemas externos, como o ENEM e outros mais, eles são avaliados a partir dos conteúdos programados, trabalhados em sala de aula, os temas transversais não, mas eu considero importante para a formação geral da pessoa (Professor C, 2024).

É percebido que há consenso entre os professores de que é reconhecido o cenário que tem se formado de ministração de aulas visando determinado objetivo, entrega de resultados e busca por dados, que se mostra ter intensificado após as recentes mudanças no ensino médio, pontua o Professor E (2024):

Na minha área, eu não trabalho muito, infelizmente, assumo aqui, porque o ensino médio passou por mudanças, eu acho que a gente tem que ver a questão de, ou você trabalha os temas transversais, ou você trabalha tentando preparar o aluno para no final do ano, no término do ensino médio, ele tenha conteúdo suficiente para desenvolver uma boa prova no Enem e trazer uma aprovação no futuro para ele (Professor E, 2024).

Ball (2005) em seus estudos, discute acerca das relações das escolas com políticas que impregnam as práticas dos professores pela busca por resultados e metas, tendo assim o

conceito de performatividade, esta, é traduzida a partir da construção e publicação de informações na alimentação destes indicadores de qualidade, Ball (2005):

A performatividade é alcançada mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados: a tendência para nomear, diferenciar e classificar (Ball, 2005, p. 544).

A partir dos diálogos e análises junto à gestão e corpo docente, identificou-se que a instituição vivencia tal cenário de performatividade, uma vez que, o calendário anual já inclui em suas atividades e programação de semestre determinadas avaliações e permeia suas práticas com antecedência para atender exigências de prestação de contas a políticas como o Mapa Educacional, a partir de certificações, e registrando atividades e eventos para comprovação no Mapa e outros diretórios. Assim como também realizando projetos extrassala de aula voltados a determinados conteúdos e disciplinas que são esperados nas avaliações.

A análise que se faz, é de que ao atentar os contextos externos que permeiam a realidade da escola, é possível compreender de maneira significativa como as práticas e estratégias tomadas pela escola possuem influências dos mais diversos âmbitos, revelando como os sujeitos interpretam e colocam em atuação uma política escolar.

A partir das falas frente as análises realizadas aos documentos, percebe-se que não há explicitamente exigências que coloquem as políticas de Temas Transversais em destaque e urgência para ser contemplada, assim como esteja atrelada a outras políticas como fator que influencie na sua abordagem no cotidiano da escola, do contrário, a partir de pressões por outras políticas, os TCT acabam por ser negligenciado em detrimento de outras demandas escolares, advindo de outras políticas.

5.5 Atuação da política de Temas Transversais

Nesta subseção serão realizadas reflexões acerca dos sentidos construídos, significados pelos profissionais da educação que exercem a docência na escola *lócus* de pesquisa, buscando compreender os processos de atuação e significação dos Temas Contemporâneos Transversais - TCT no contexto da prática.

As reflexões estão subsidiadas na compreensão que as políticas não possuem um sentido único, fechado, cristalizado, mas, que são interpretadas de diferentes maneiras, de acordo com as particularidades dos sujeitos envolvidos e estão inseridos, conforme pontua Ball e

colaboradores (2016, p. 18) “a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo da política”.

Para a construção dos dados empíricos, as estratégias de utilização das entrevistas e questionários semiestruturados são adotadas por suas ímpares possibilidades de construções de dados, especialmente dada as particularidades que o ambiente escolar possui, para Oliveira e Guimarães (2023, p. 212) tal adoção destes artifícios se constituem “como uma técnica de interação social dinâmica, flexível e criativa que permite aos interlocutores, incluído o pesquisador, construir coletivamente uma versão do fenômeno analisado.”

Para além dos percursos metodológicos de entrevistas e questionários semiestruturados, documentos analisados e diálogos tecidos, reitera-se a importância de estar presente junto ao convívio da escola, durante visitas pontuais, realizando observações da rotina, a fim de conhecer os ambientes, as relações entre sujeitos e o cotidiano escolar. O período de visitas na instituição foi de extrema importância e de teor formativo, fator ímpar para o desenvolvimento e compreensão das análises realizadas. A imersão nos espaços escolares é fundamental para a percepção das nuances existentes, conforme Ball e colaboradores (2016, p. 35) “[...] escolas têm histórias específicas, edifícios e infraestruturas, perfis de pessoal, experiências de liderança, situações orçamentais e desafios de ensino e aprendizagem”, nas particularidades de cada instituição é que são postas as políticas em prática.

Dos depoentes que participam diretamente na construção de dados empíricos, diz respeito a primeiramente a aplicação do questionário semiestruturado, com 16 (dezesseis) professores, estes, representados nesta pesquisa com termos fictícios de identificação ‘Professor + letra de A até P’, que trabalha nos turnos matutinos e vespertinos da escola, correspondendo a todo o quadro docente da instituição que trabalha com o EM, sendo um mesmo modelo de questionário aplicado a todos os professores, contendo questões abertas e fechadas, que possibilitam aos participantes se expressarem conforme suas perspectivas e entendimentos acerca do objeto de estudo na vivência escolar com a política.

No questionário semiestruturado, foi indagado acerca da utilização dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN como norteador na abordagem de práticas pedagógicas com os Temas Transversais, dentre as respostas obtidas, identificou-se que: 7 (sete) professores disseram já ter utilizado, mas com pouca frequência, 8 (oito) professores utilizaram com muita frequência e 1 (um) professor nunca utilizou.

Os PCN propõem seis temas transversais para utilização junto aos currículos escolares, quando indagados acerca de quais temáticas dos PCN já teriam trabalhado, foi identificado que: 10 (dez) professores já trabalharam o tema Meio Ambiente, 8 (oito) trabalharam Trabalho e

Consumo, 5 (cinco) com Pluralidade Cultural, 4 (quatro) com Saúde, 4 (quatro) trabalharam Ética, e 2 (dois) Orientação Sexual. Observa-se que há predominância de certas em detrimento de outras.

Visando uma compreensão ampla de como políticas se comportam de maneiras diferentes em uma mesma escola, a mesma problemática foi proposta agora visando compreender o uso da BNCC como norteadora de suas práticas pedagógicas em sala de aula frente a abordagem dos Temas Transversais, sendo possível identificar que: 3 (três) utilizam, mas com pouca frequência, 10 (dez) utilizam com muita frequência, e 3 (três) disseram não utilizar a BNCC em suas práticas.

Foram questionados também acerca sob quais as empregabilidades a BNCC é dada a sua prática escolar, visando compreender sua utilidade e de que maneira ela influencia a atuação profissional do professor, identificou-se que: 8 (oito) professores disseram utilizar para planejamentos individuais, 6 (seis) para planejamentos coletivos, 1 (um) para capacitação e formação, e 2 (dois) disseram não utilizar.

A BNCC como reformula as temáticas transversais, buscou-se identificar, nesse cenário, quais temas estariam sendo abordadas pelos professores em suas práticas, identificou-se a partir de suas respostas que: 9 (nove) professores disseram trabalhar com Ciência e Tecnologia, 6 (seis) com Meio Ambiente, 4 (quatro) com Ética, 4 (quatro) com Multiculturalismo, 3 (três) com Cidadania e Civismo, e 3 (três) com Saúde. Foi possível perceber que as mudanças trazidas pela BNCC na proposta de Temas Transversais, influenciaram na adoção de trabalho das macroáreas temáticas, sendo perceptível uma redução pela prática com o tema meio ambiente e saúde, sendo o tema mais trabalhado ciência e tecnologia e as de menor incidência cidadania e civismo e saúde.

Compreendendo a importância de tais discussões, foram questionados acerca dos recursos didáticos utilizados para trabalhar com os temas transversais em sala de aula, visando identificar como se dá a viabilidade da abordagem das temáticas, constatou-se que: 11 (onze) professores disseram utilizar o Livro didático na abordagem dos temas transversais, 12 (doze) disseram utilizar vídeos expositivos, 1 (um) disse utilizar matérias jornalísticas/midiáticas, também foram relatados no espaço para inserção de outros recursos, menções a: gêneros textuais diversos, artigos de opinião, filmes, internet, aplicativos, jogos e material esportivo. Reflete-se acerca da utilização dos livros didáticos presentes na abordagem dos temas transversais, juntamente da utilização de mídias expositivas como os vídeos e menções a filmes.

Complementando a reflexão acerca dos materiais didáticos utilizados em sala, questionou-se acerca das metodologias adotadas em sala de aula no trabalho com os temas

transversais, sendo possível identificar que: 14 (quatorze) professores disseram utilizar aulas expositivas para a abordagem dos temas transversais, 8 (oito) disseram utilizar-se de projetos, 4 (quatro) de aulas de campo, 2 (dois) de convidados externos, e houve 1 (uma) menção a utilização de aulas experimentais. Foi possível identificar a predominância pela metodologia de aulas expositivas na abordagem dos temas transversais, o que pode estar correlacionado ao fato de predominância pela centralidade do uso do livro didático como principal recurso didático para as aulas.

Observou-se também a presença de professores que optam pela realização de projetos, quando questionados acerca dos projetos, disseram já ter sido desenvolvidos, casualmente, projetos interdisciplinares em que são mobilizadas turmas de disciplinas diferentes para tratar de temáticas como no mês do setembro amarelo, na qual é tratada a questão da saúde mental no ambiente escolar, que está relacionado prática de trazer nestas datas profissionais da saúde para tratar de tal temática na escola.

Visando compreender melhor ainda acerca da atuação dos temas transversais pelos professores, foi questionado se durante seus processos de formação para a atividade da docência, foram abordadas ou tiveram discussões voltadas para as temáticas transversais, sendo possível identificar que: 6 (seis) professores disseram ter tido pouco contato com discussões voltadas às temáticas, 6 (seis) disseram ter tido contato com as temáticas, e 4 (quatro) disseram não ter tido contato. Reflete-se acerca da correlação que pode se estabelecer entre profissionais em contextos reais serem influenciadas pela formação que o profissional obteve durante seu processo de formação, das respostas informadas é possível perceber que, visto as significativas distâncias existentes entre os tempos de carreira e idade, deduz-se que as reformulações nos currículos dos cursos em que tais profissionais formaram-se ao longo dos anos, pode estar correlacionado com determinadas discussões voltadas para os temas transversais terem adentrado ou sido retiradas das matrizes dos cursos superiores, assim como o fato de haver docentes ainda com apenas o magistério, atuando na instituição.

Adentrando as reflexões e análises no que diz respeito às entrevistas semiestruturadas realizadas, o direcionamento do roteiro e aplicação se dá a partir dos indícios já levantados e identificados no processo de análise dos questionários, realizados na etapa anterior. O quadro de professores participantes consiste em 06 (seis) professores que atuam nas 03 (três) séries do Novo Ensino Médio (primeiro, segundo e terceiro ano), e de um/uma coordenador(a) escolar, que compõe a gestão da escola, a aplicabilidade das entrevistas se deu de maneira presencial, em um contraturno do horário de trabalho e no ambiente escolar. Os roteiros aplicados visaram

construir compreensões de como os Temas Contemporâneos Transversais são abordados no contexto da prática da escola, visto suas determinadas funções.

Partindo da entrevista realizada com a coordenação, as falas do profissional serão identificadas como ‘Coordenadora A’ para resguardar sua identidade e participação. Para entender inicialmente como é entendida a relevância dos temas contemporâneos transversais no processo de ensino-aprendizagem, sob a perspectiva da atividade de coordenação pedagógica, respondendo pergunta, foi dito pela coordenação que:

A globalização, ela acontece, né? Então, as pessoas mudam, o tempo vai passando, as coisas se modernizam também, o que a gente tinha como uma perspectiva do que a gente estudava antes também já foi pesquisado, já foi reformulado, então, nós também vamos aprendendo, né? Vamos aprendendo, vamos refazendo. Antigamente, não dava para imaginar alguns temas, né? Já trabalhados nessa perspectiva, mas alguns até faltavam. Por exemplo, quando a gente fala de inclusão, né? É um tema que hoje está um pouco mais em alta, mas que para a minha época de estudante já não era tão falado. Então, com a questão hoje de se tornar mais fácil a questão do diagnóstico para as pessoas quando são neuro divergentes, não é? Até mesmo para saber a forma como tratar, como se comportar, como agir em determinadas situações também. Então, esses temas, eles vêm também para incluir mesmo. Acho que a palavra certa é inclusão mesmo. A sociedade muda, com elas pessoas também mudam junto, e a gente precisa sempre deixar a perspectiva de que todos também são importantes, todos fazem parte, né? E todo mundo precisa participar desse processo, seja de uma forma ambiental, seja de uma forma inclusiva, seja de uma forma tecnológica (Coordenadora A, 2024).

A partir da fala da coordenação, entende-se que a concepção de temas transversais significada gira em torno de práticas inclusivas, que determinados temas propostos pelas políticas são pensados visando a necessidade de incluir discussões que estão atreladas a públicos distintos, reafirmando a pluralidade de ideias e perspectivas e direitos de tais contextos que compõem a sociedade e comunidade local.

A seguir, foi questionado como é identificado pela coordenação, a presença dos temas contemporâneos transversais no dia a dia na escola, foi informado pela coordenação:

Eu acho que é impossível não identificar a presença desses temas hoje em dia, né? Os jovens, eles... Por exemplo, a gente também tem um público maior aqui na nossa escola, né? Mais voltada para o ensino médio, né? Apesar também de ensino fundamental, mas de uma perspectiva agora do ensino médio, os jovens, eles acabam tendo acesso à informação. Alguns acessos não são tão interessantes assim, algumas informações, elas vêm distorcidas, mas os jovens, eles têm mais acesso à informação do que eu tinha, né? No meu tempo de ensino médio. Então, sabe que as mudanças estão acontecendo, que estão ocorrendo. Então, é impossível que isso não apareça, né? Que esses debates, eles não aconteçam. E é mais do que importante (Coordenadora A, 2024).

É identificado que as demandas que adentram a escola através das realidades dos alunos, se mostra diferente comparada a geração em que foi vivenciada tempos passados, ainda que certos debates estejam sendo compreendidos por perspectivas ditas como ‘distorcidas’ frente aos pensamentos dos alunos, reiterando a importância da presença de todos estas questões ainda que difíceis de lidar.

Visando identificar as comunicações da escola junto a outros órgãos que promovam apoio acerca da abordagem dos temas transversais na escola, e na sua ausência, quais estratégias são tomadas, foi questionado se já houve participação de algum tipo de processo formativo acerca dos temas contemporâneos transversais na escola e fora dela, sendo respondido:

Enquanto supervisora, nunca. Enquanto professora, já. Mas como pedagoga, eu atuo nas séries iniciais do fundamental. Aqui, enquanto supervisora, não. É até já pensando um pouquinho nessa sua pesquisa, que me surpreende não ter vivido, né? Já me gera uma reflexão acerca disso. Para alguns professores, já aconteceram discussões sobre algumas temáticas, desse tipo, sobre alguma tecnologia, alguma forma de inclusão. Mas para a parte gestora e pedagógica, eu até sinto esse déficit um pouco maior. Ainda não recebi, atuando nessa escola, ainda não recebi nenhum tipo de formação para nenhuma dessas temáticas (Coordenadora A, 2024).

A partir da fala expressa, é percebida o interesse e a necessidade de mais formações voltadas para lidar com tais temáticas presentes na escola, o que pode revelar a possível ausência de processos de formação para instâncias gestoras, e a coordenação sobre tais temáticas. Tendo em vista a problemática apresentada, foi questionada, da perspectiva pedagógica, quais ações têm sido desenvolvidas na abordagem das temáticas na escola, sendo informado que:

A escola estava com, por exemplo, estava com um déficit em que nós não tínhamos profissionais especialistas na educação especial. Com a chegada agora de duas professoras na educação especial na escola, a gente acabou que, junto com elas, abraçando momentos de reflexões maiores. Por exemplo, tem um dia de alusão ao autismo. Nesse dia, nós fizemos algumas ações de conscientização mesmo, de conversar sobre o assunto, né? Para a gente evitar bullying, para a gente evitar alguns tipos de chacota. Quando a gente acha que o coleguinha é diferente, ou porque ele se move daquele jeito, ou porque ele se comunica daquele jeito. Então, nessa ação foi bem importante para que os alunos consigam abraçar mais seus colegas neuro-divergentes. Nós estamos também no setembro amarelo, que é o mês também de alusão à inclusão [...] E aí, quando esses temas aparecem, eles aparecem para as diferentes áreas, não é? (Coordenadora A, 2024).

Visualiza-se que as percepções e significações que a coordenação tem acerca das discussões voltadas aos temas transversais na escola, estão fortemente atreladas a questões

mobilizadas pela inclusão e saúde dos alunos, sendo compreendidos por comparticipações das demandas, sendo uma preocupação recorrente da gestão escolar.

Com base nas recentes reformulações que os temas transversais passaram, foi questionada acerca das perspectivas da atual política de base (BNCC), obtendo-se como resposta:

Eu acredito que algumas quebras de paradigmas, como a gente falou, que a gente não via antes falar sobre, ou via muito superficialmente. Antes eu via muito que as escolas quando iam trabalhar uma temática, digamos, a educação ambiental, era muito, acredito que talvez a palavra seja essa, um pouco solta a proposta. Falo enquanto estudante também da minha época, era mais porque a escola em um determinado ano fazia um projeto sobre aquela temática, sobre o meio ambiente, digamos assim. E ali iriam se passar mais algum tempo até que aquele tema voltasse a ser discutido. Hoje, com a BNCC, a gente consegue ser mais interdisciplinar para que cada área do conhecimento abrangesse todas (Coordenadora A, 2024).

A partir da fala, é possível perceber que a significação dos temas transversais na escola está atrelada à proposta idealizada e trazida pela BNCC, que propõe os TCT como mobilizadores e estratégias de promoção da interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos disciplinares do currículo. A fala ainda remete a percepções de que determinadas temáticas passavam por ausências de discussão, pontuando a visualização de determinados temas com mais recorrência na escola.

Analisando as falas dos professores foram direcionadas questões com similaridades as falas da coordenação, porém com adequações, visando a compreensão da perspectiva docente no que diz respeito a atuação da política, conforme pontuam os autores (2016, p. 101) “os professores estão posicionados de forma diferente em relação à política em uma variedade de sentidos”.

Primeiramente foi abordada a questão de suas perspectivas acerca de como compreendem a importância dos temas contemporâneos transversais no processo de ensino-aprendizagem, visando identificar características que elucide suas significações e como estão articuladas com a política na escola. Acerca da questão, a Professora A (2024) pontua: “Eu acho que esses temas ajudam a aproximar o conhecimento do aluno. Muitas vezes eles acham que o que se aprende na escola, não tem relação com a nossa vida. E quando você traz o conteúdo dentro dos temas, aí fica mais fácil. Até para eles aprenderem”, sua fala dá indícios que compreende os temas transversais enquanto instrumento contextualizador dos conteúdos disciplinares do currículo escolar.

Convergindo com a perspectiva apresentada, a compreensão da Professora B, exprime não possuir familiaridade ao formato proposto pela política de temas transversais anterior a BNCC, é falado:

Bem, a resposta mais óbvia é de que são importantes. Considerando que o meu início aqui no Estado, ele já foi dentro dessa nova configuração do ensino médio, então não tenho como te dar um comparativo de como era antes da BNCC. Mas são importantes porque a gente não tem como ver uma aprendizagem apenas sob uma única perspectiva, [...] é preciso que haja aí uma pluralidade (Professora B, 2024).

Em sua fala é sinalizada a convergência da perspectiva que compreende os temas transversais como fator a somar na forma como os conteúdos disciplinares convergem para uma aprendizagem numa perspectiva pluralizada. O Professor C, como já mencionado em passagem anteriormente (ver subseção 5.4 Contextos externos), é abordada com ênfase o quesito fragmentação do ensino, pontuando reconhecer os temas como algo importante, mas que não é priorizado por conta das pressões direcionadas a escola por atender a demandas avaliativas externas.

A fala do Professor D, expressa reconhecimento e importância de determinadas temáticas que estão atreladas a realidades vividas pelos alunos e da comunidade escolar, é falado:

Eu considero muito importante esses temas serem tratados em sala de aula. [...] a gente tem uma diversidade muito grande de alunos que precisam da atenção, e a gente como professor, formador desse conhecimento, a gente tem até mesmo a obrigação de estar passando esses conteúdos para os nossos alunos (Professor D, 2024).

Em congruência com a perspectiva apresentada acima, o Professor E exprime tal preocupação, atentando a questão do núcleo familiar os quais os alunos estão inseridos “Os temas transversais são importantes porque são temas que podem ser debatidos na sala de aula, com os alunos levados para as famílias e melhorar o ensino-aprendizagem desses alunos” (Professor E, 2024).

O Professor F destaca a importância do teor crítico que a abordagem das temáticas propicia ao processo de ensino-aprendizagem, de maneira que os alunos possam refletir acerca da relação teoria e prática, é falado:

Eu acho, principalmente ligado ao ponto de criticizar mais a educação, sabe? Eu sinto que quando eu levo esses temas para a sala de aula, eu entro naquela área cinza de consideração, daquela área em que a minha aula fica mais voltada para a discussão crítica e também ligada à aplicabilidade do que eu

estou falando. Sai um pouco daquela parte teórica para partir aí a sociedade, como é que a gente consegue enxergar e ver algum problema ligado a isso, sabe? Ligado ao conteúdo (Professor F, 2024).

Conforme já visualizado nas falas, a escola é atravessada por demandas sociais, estas que são julgadas importantes para o processo de formação.

Acerca da questão, a Professora A (2024) afirma “Eu percebo, a gente tenta utilizar dentro dos conteúdos, da disciplina e tenta puxar alguma coisa da vivência deles [...] por exemplo, eu trago o tema, a gente estuda, depois eu puxo alguma coisa da gramática, eu percebo que a maioria dos professores fazem dessa forma”. Desta forma é percebido novamente a perspectiva interdisciplinar da docente, que visualiza potenciais de interesse na turma, porém é dosada a adesão para tais discussões, submetidas aos espaços possíveis dentro das disciplinas gerais.

A Professora B exprime outras situações em que as demandas de temáticas transversais são percebidas e encaixadas perante as condições organizacionais e tradições da instituição, reconhecendo que tais estratégias poderiam ser pensadas de maneiras melhores:

Como a escola é um espaço muito diverso, todos os dias a gente percebe não apenas um tema transversal, mas o cotidiano escolar apresenta várias formas de você aprender, não apenas em sala de aula. Então, quando a gente tem uma preocupação quando se trata de merenda escolar, a gente está colocando aí um tema transversal. Se tem um germe, um evento esportivo fora da escola, estamos falando em tema transversal. Esse mês a escola foi estimulada a trabalhar com o setembro amarelo, vai pegar aí um tema transversal. Então, é identificado sim, mesmo que ela possa não ser feita de forma mais didática e mais metódica, mas está presente no cotidiano da escola (Professora B, 2024).

O Professor C exprime que a escola se posiciona de maneira sensível a mobilizações sociais e problemáticas abordadas por campanhas que estão conectadas a algum tema transversal:

Assim, pontualmente, a escola vem a desenvolver alguns trabalhos. Às vezes, por exemplo, vamos falar assim, educação para o trânsito, a gente já trabalhou isso em outras oportunidades, às vezes vem essas campanhas de setembro amarelo, coisa assim. Já vi aqui também prevenção à gravidez, palestras com médicos etc. Então assim, a escola demonstra essa preocupação. No entanto [...] não é assim uma tarefa rotineira, mas é possível, é fácil identificar a ação da escola nesse sentido (Professor C, 2024).

Tais problemáticas que mobilizam as temáticas transversais que são atravessadas pela escola, também podem ser identificadas através de situações delicadas, reiterando a importância da escola que atua na conscientização de tais questões, conforme pontua o Professor D:

Aqui nessa escola mesmo, nós temos alguns problemas. Aqui vemos até alguns casos de racismo, principalmente. Eu acho que é um dos mais recorrentes. A questão de racismo, diz respeito a uma infinidade de problemas, temos alunos de diversas áreas sociais, de vários bairros daqui da cidade e até mesmo da zona rural. Então, cada aluno tem, em particular, uma vivência totalmente diferente de mundo, vamos dizer assim, o que cerca ele [...] uma grande diversidade social, como se diz assim, uma grande barreira que a gente deve estar quebrando aí com os alunos (Professor D, 2024).

Uma característica destacada através da fala do Professor E, diz respeito a como determinadas temáticas ao serem identificadas, não são assumidas enquanto parte de uma aula ministrada e sistematizada, mas, é relatado enquanto demanda situacional que permeia o ambiente escolar, enquanto outros docentes visualizam o fato como oportunidade de desenvolvimento de projetos:

Identificar, a gente identifica, né? E assim, enquanto escola, quando a gente identifica, não são todos os professores, não são todos os professores das áreas que tentam discutir. Um exemplo que a gente tem, por exemplo, se for discutido com a categoria que em sala tal está tendo um processo de bullying, alguns dos professores da escola, não são todos, são mais as pessoas voltadas da área de humanas que abordam a questão, a gente tenta fazer um projeto e sanar esse problema que está acontecendo nessa sala de aula (Professor E, 2024).

O Professor F (2024) pontua da dificuldade de domínio dos temas que se distanciam da sua área de formação, sentindo-se mais confortável para tratar de temáticas transversais que estejam interrelacionadas a sua área de discussão, pontua o professor:

Eu gosto muito, mas também tem o problema de que eu puxo uma sardinha para o meu lado, né? Então, sendo bem sincero [...] eu faço muito disso com os temas transversais ligados à área da saúde, ligado à área de problemas ambientais, ligado à área de problemas de natureza mais biológica, sabe? Bioética é algo que eu trago, e coisas mais ligadas a outras áreas. [...] eu não consigo andar muito bem, dentro das outras eu já sinto muita dificuldade de ensinar, [...] eu não consigo perceber como eu consigo colocar aquilo no meu conteúdo, sabe? Não passa pela minha cabeça, na verdade (Professor F, 2024).

Visualizando esta problemática no que diz respeito as fragilidades enfrentadas pelos professores em abordar determinadas temáticas que atravessam a escola distanciando-se de suas áreas de formação, foi questionado acerca da existência de formações para a abordagem dos temas transversais no cotidiano escolar.

Conforme pontua a professora A (2024) “Eu acho importante. Eu não participei aqui na escola, eu cheguei a ter uma formação simples de apresentação em uma escola particular que eu trabalhava, mas pelo Estado, não, eu entrei recentemente, mas eu não tive essa

oportunidade”. Também pontuando acerca de ainda não ter vivenciado formações acerca dos temas transversais na escola, a Professora B (2024) pontua:

Uma formação apenas sobre temas transversais, não. Já participei de formações que nos atualizaram sobre as mudanças no novo ensino médio. Se eu acharia interessante ter algo específico? Sim. Querendo ou não nós professores, por mais que a gente tenha na prática conhecimentos que vão se construindo, formações nos dão uma forma da gente ver a perspectiva do outro e muitas vezes, como é o seu caso, de pessoas que pesquisam e vão atualizando a percepção sobre os temas transversais (Professora B, 2024).

Conforme a professora, na ausência de formações disponibilizadas, muitas questões são vivenciadas muitas vezes no cotidiano escolar de maneira pragmática. O Professor C, exprimindo nunca ter participado de formações para sua prática pedagógica, afirma:

Eu acho super necessário. Todo assunto, trabalho que o professor vai fazer, a questão da formação continuada, amplia, e isso aí é superinteressante. Agora, particularmente posso dizer que nunca participei de nenhuma formação. A gente faz nossas leituras, mas o que a gente conhece é de cunho pessoal mesmo, é a busca do conhecimento, mas não de uma formação promovida pela rede ou coisa assim (Professor C, 2024).

Em conformidade com o ponto de vista trazido, o professor D, ao abordar o fato de que reformulações políticas recentes dificultarem ainda mais as práticas docentes frente a ausência de formações para a atuação destas políticas, é falado:

Eu acho necessário. Eu nunca participei, não. Não houve nenhum processo formativo a respeito do assunto. E aí é um pouco que a gente sabe, que a gente estuda, já tendo em vista esses problemas que acontecem com os nossos alunos mesmo. Então, de uma forma ou de outra, a gente tenta resolver esses problemas. E aí um pouco de aprendizado vai ficando. Mas aí não participei ainda de nenhum processo formativo desses temas. Ainda mais pela política ser nova, ser recente (Professor D, 2024).

Dentre os professores a ausência de formações para a abordagem dos temas transversais, o Professor E pontua também não ter vivenciado formações voltadas para tais práticas, e enfatiza esse fator como causador de que tais temáticas não venham sendo bem trabalhadas “Não participei quanto professor, mas eu acredito que sim, esses temas são importantes. E assim, para que o professor abra mais os horizontes para trabalhar melhor esses temas, que eu acho que na atualidade eles não estão sendo muito bem trabalhados” (Professor E, 2024).

O Professor F (2024) pontua “Acho necessário, sim, bem legal, mas eu nunca participei. Só na faculdade, que a gente falava de alguns temas, mas nada de um curso específico para isso, não”, questionado de como eram tais abordagens das temáticas durante a formação, é falado:

Tinha professores que faziam dentro do próprio conteúdo, ele ia ligar um tema ou atravessar o conteúdo [...] Ele ia falando das discussões bioéticas, com a lei de saúde e aplicabilidade científica, e você vai meio que discutindo, né? Sobre aqueles temas, sobre aquelas possibilidades de discussão, mas, principalmente nas matérias de metodologia, sabe? metodologia de ensino, de biologia e ciências que eu paguei (Professor F, 2024).

Acerca da ausência de ofertas de formações para a abordagem das temáticas transversais no ambiente escolar, em diálogo com Ball e colaboradores, é discutido acerca de que o processo de implementação é permeado por desafios e impasses, e que são a partir destas questões que as políticas são traduzidas nos espaços, pois ao serem redigidas visando escolas ‘perfeitas’. Escolas possíveis de serem implementadas o texto político, e desta forma, para as escolas que não se encaixam nestes textos, não são expressos o que deve ser feito e como ser contornado tais desafios, conforme pontua Ball, Maguire e Braun (2016, p. 14) “[...] as políticas raramente dizem-lhe exatamente o que fazer, elas raramente ditam ou determinam a prática [...]. Isso é em parte porque os textos de políticas são tipicamente escritos em relação a melhor de todas as escolas possíveis [...]”.

A partir de questões já levantadas a partir dos questionários semiestruturados, buscou-se compreender com as entrevistas, implicações de suas práticas em sala de aula. Foi perguntado quais práticas em sala de têm sido desenvolvidas para abordar esses temas contemporâneos transversais na escola, a Professora A (2024) exprime ser desenvolvidas práticas de discussão em sala, abordagens textuais através de conteúdos já presentes nos assuntos mesmo, havendo a inserção dos temas, pontua a professora: “Às vezes o aluno não tem conhecimento mais aprofundado, a gente trabalha isso, trabalha produção de texto. Acho que é mais dessa forma. Está sendo trabalhado, sim, da maneira que a gente vai conseguindo adaptar” (Professora A, 2024).

Acerca das práticas mobilizadas em sala, a Professora B, exprime que sempre busca atrelar os conteúdos desenvolvidos em sua disciplina junto a questões sociais e de cunho cidadão, como forma de contextualizar o que é trabalhado em sala de aula, assim fala:

Então, como professora de História, eu sempre faço o exercício passado-presente, exemplo, estava eu hoje falando sobre os regimes nazifascistas e a gente foi problematizar a palavra violência, e aí, dentro desse conceito, a gente foi associar a nossa percepção do que é violento, o que nos diferencia, por exemplo, da sociedade alemã, então, a gente vai trabalhando aí essa parte de cidadania e vai colocando aos alunos esse exercício da crítica do seu próprio contexto, que é, acredito eu, o que os temas transversais nos estimulam a pensar a nossa realidade (Professora B, 2024).

O professor C, traz em sua fala que as práticas pedagógicas na instituição escolar, estão diariamente atravessadas de questões contempladas nos temas transversais, de modo que por integrar as relações humanas, o exercício da docência precede tocar em determinados assuntos, pontua o professor:

Certo. assim, hoje nós trabalhamos, acredito que isso se estenda a todo professor, ninguém chega mais na sala de aula só com o conteúdo do currículo dele, programado, do componente curricular, então, assim, nós diariamente estamos identificando a necessidade de falar sobre violência, de falar sobre questão de direitos, prevenção à saúde. Por exemplo, as escolas têm um programa de alimentação saudável, então isso aí já é uma preocupação que é levada ao aluno, então, mesmo que eu dizendo que todo dia a gente não trabalha isso, trabalha de forma pontual. [...] Quase sempre a gente precisa falar de violência, a gente precisa falar de trabalho, a gente precisa falar dessas relações humanas. Então, constantemente nós estamos falando sobre esses assuntos dentro da sala de aula e julgamos ser, sim, importante para o aluno (Professor C, 2024).

Retomando discussões voltadas aos materiais didáticos, o Professor D, exprime acerca das recentes mudanças trazidas pela política de Novo Ensino Médio, em específico, destacando o que julga ser relevante a proposta de disciplinas eletivas, porém, diz necessitar de apoio e recursos para a realização, é falado:

A escolas de ensino médio tem agora disciplinas como projeto de vida e tem também disciplinas eletivas, essas disciplinas têm no ensino médio duas aulas semanais que elas podem ser desenvolvidas. Alguns professores já desenvolveram aqui a educação financeira, tem outra disciplina aqui também a respeito da origem dos povos africanos, que aí vem bater de frente com o racismo. Então, essas disciplinas são livres, elas podem ser trabalhadas pelos professores, mas todos eles encontram a grande dificuldade referente a materiais, não é? Para trabalhar, não tem o material disponível, não tem um projeto pronto. Então, aos poucos é que a gente vai tentando fazer e desenvolver, e aí por ser ainda disciplinas, conteúdos recentes, a gente meio que sofre um pouco para conseguir atender, a nova demanda (Professor D, 2024).

O Professor E, conforme já abordada sua fala (ver subseção 5.4 Contextos externos), exprime avaliar suas práticas como não abordarem cotidianamente os temas transversais, justificando que por conta das recentes reformulações na etapa escolar, os conteúdos cobrados estão alinhados com pressões externas, advindas dos mecanismos de avaliação em que a escola é submetida.

Acerca de suas práticas em sala, o professor F (2024) traz exemplos de estratégias que busca utilizar para gerar participações ativas de seus alunos, como forma de engajamento da turma em prol de temáticas que julga relevantes, é falado:

Na minha aula, às vezes eu crio debates, por exemplo, debates para discutir alguns temas transversais, às vezes eu só faço dentro do próprio conteúdo, eu vou discutindo e percebendo, entendeu? [...] às vezes, eu faço com que o aluno faça aquela aula participativa, sabe? Para criar discussão ‘você acha o que é disso?’ Meio que eu vou criando aquele debate não preparado, né? Depois, só no meio da aula, vou criando aquela discussão e puxando o aluno para falar a opinião dele sobre aquilo que eu estou tentando falar, sabe? (Professor F, 2024).

Buscando aprofundar as reflexões ao contexto da prática da política, buscando compreender as interações dos alunos com as temáticas em sala de aula, foi questionado aos professores, sobre suas percepções acerca das turmas com os Temas Contemporâneos Transversais.

Em seus relatos, a professora A (2024) declara “Eles acham interessante, é uma coisa que chama mais a atenção deles, porque se você começar o assunto trazendo alguma coisa da realidade, eles sempre têm alguma coisa para falar, tem turmas que são mais caladas do que outras, eles não participam tanto.”, conforme a fala da professora, reflete-se das particularidades que uma turma com diversos alunos possa ter, a Professora B em relação as percepções de seus alunos, no que diz respeito ao contexto social o qual cada aluno vivencia, é pontuado:

Em termos de disciplina de História, a gente observa que o aluno, muitas das vezes, não tem percepção crítica da própria realidade, então, quando a gente traz temas históricos e coloca neles essas temáticas transversais, mesmo que de forma inconsciente, há uma certa surpresa, ‘Nossa, há essa perspectiva? Há essa preocupação?’ Então, por exemplo, em termos de saúde, eu tenho uma disciplina de Sociologia em uma das turmas e eu tive que abordar com eles o processo de vícios. E a gente sabe que atualmente a adolescência vem passando não só questões de vícios em jogos, mas também pornografia. E isso é um problema que, dentro de uma temática transversal, ela coaduna bem com a disciplina (Professora B, 2024).

O Professor C relata que há uma certa estranheza por parte dos alunos que são abordados por determinadas discussões que fogem das tradições disciplinares, o que de modo geral é bem aceito pela turma posteriormente, pontua o professor:

Quando o professor aborda temas com um aluno que está fora daquele currículo comum deles, alguns alunos acham muito estranho, acho que já vem de uma prática bem tradicional, não é? Professor de matemática, o professor fala de matemática, professor de língua portuguesa, fala de língua portuguesa. Então, quando você sente essa necessidade diária de conversar sobre assuntos diversos, assuntos contemporâneos, então muitos alunos sentem essa estranheza, ele é estranho a esse assunto, porque ele já espera, ele se sente um pouco impactado por aquilo (Professor C, 2024).

Macedo (1999) discute acerca dos processos de disciplinarização da educação, discorre que estes processos acabam por definir as questões que podem ser apresentadas equacionadas e abordadas pela escola, gerando tais estranhamentos e delimitando as práticas sociais que fogem do senso disciplinar, conforme pontua a autora (1999, p. 52) “[...] confinando-as dentro de limites que as tornam pouco representativas. Dessa forma, o conhecimento escolar torna-se incapaz de ajustar-se às questões práticas e vitais para a sociedade de hoje”.

Acerca das percepções do Professor D, suas falas exprimem problemáticas vivenciadas dentro do modelo proposto pelo NEM, uma vez que, segundo ele, as eletivas são uma das melhores oportunidades de vivenciar a abordagem dos temas transversais, abordagem esta que é pautada em cima de discussões que os dizem respeito diretamente e que seriam relevantes para sua formação, no entanto, há limitações quanto a participação e ingresso em tais eletivas, que são mudadas anualmente suas ofertas, conforme exprime o professor:

Eles aceitam muito bem, a grande dificuldade que a gente tem é porque, como são temáticas, vamos dizer assim, que agregam uma parte da sala, não é? Então, a outra parte, ela fica um pouco deslocada, e por isso que já são ofertadas cinco, nesse semestre foram cinco disciplinas eletivas, e aí o aluno, ele pode escolher qual se identifica mais, então, assim, apesar de ter apenas uma para cursar por semestre, das cinco disciplinas, ele só pode escolher apenas uma, para ele cursar aquele semestre, muitos deles ainda acabam não tendo, ainda, a sua necessidade suprida, não é? Em vista que são apenas cinco temas ofertados, no semestre, então, alguns deles a gente tenta, no ano seguinte, ver se coloca aquela necessidade dele como uma disciplina eletiva (Professor D, 2024).

Outra problemática, que instiga reflexões, são os relatos trazidos pelo Professor E, que exprime vivenciar negativas por alunos que também estranham certas discussões distantes das disciplinas tradicionais, gerando desconforto e pouca aceitação, pontua o Professor:

Eu acho o seguinte, eu vou falar pela minha área, se eu chegar em uma sala de aula e deixar de dar aula, do meu currículo, e tentar dizer assim, gente, vamos trabalhar sobre violência doméstica, um exemplo, um tema, eu vejo que os alunos não dão muita importância, apesar de existir, talvez, tem alguns desses alunos que passem por isso em suas casas, mas assim, eles não dão muita importância, tipo assim, eles dizem ‘você não vai dar a sua aula?’, não funciona eu dizer que ‘isso aqui é uma aula tema transversal’, eles acham que a aula é só aquela que tem exercícios de matemática (Professor E, 2024).

Acerca das falas pelo Professor F, são expressas questões relacionadas aos processos de identificação dos educandos, e como é importante para as relações em sala e ministração das aulas:

Quando é ligado a biologia, sinto que eles acham muito legal. Eles se sentem mais curiosos, sabe? Quando eu falo de... hoje, eu dei uma aula sobre relações ecológicas e estava falando sobre o desmatamento, sobre as queimadas atuais, por exemplo, eles ficam muito atentos, quando é coisa de biologia, eu sinto que eles... que é mais fácil falar, sabe assim? porque biologia, quando fala disso, eles se sentem mais inteirados, porque é o que eles veem, eles são adolescentes e vida do ser humano é altamente problemática, são seres que desmatam, que poluem, que maltratam animais, eles fazem e veem isso o tempo todo (Professor F, 2024).

Buscou-se entender também dos professores, acerca de suas perspectivas sobre a política da BNCC, especificamente nas implicações pelo novo formato dos temas transversais, compreendendo a partir da base teórica que se entende que as relações no ambiente escolar com as políticas que estão coexistindo, não se dá de maneira harmônica, passando por disputas e buscando espaço, sujeitas a situações em que “colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições, incoerências ou confusão” Ball, Maguire e Braun (2016, p. 19).

Acerca de suas percepções sobre a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e as mudanças da política dos TCT, a Professora A (2024) avalia como válido por fugir da proposta anterior pelos PCN, em sua opinião: “Eu acho interessante, é uma coisa que foge do que a gente já está acostumado”.

Conforme já pontuado em discussões apresentadas (ver subseção 4.1 Articulações discursivas), o cenário em que determinados discursos sobre as políticas emergem, propiciam entendimentos diversos sobre um mesmo fato, constituindo assim percepções distintas de uma mesma política, ou até mesmo nebulosidade de determinada política em detrimento de outra, ou seja quando discursos acerca de uma política se sobressaem a de outras, juntamente com o que Ball e colaboradores (2016) discorrem sobre as incoerências e contradições entre as políticas que dividem espaço, tais problemáticas podem ser visualizadas a partir da Fala da professora B:

A escola não tem em si um trabalho, vamos dizer assim, pontual em termos de atualizações com essa questão curricular. Querendo ou não, nós vivemos em um cotidiano escolar, diria que não apenas essa escola, mas em termos de rede de ensino, em que não há tempo para isso. Nós, professores com o novo ensino médio, acabamos tendo que pegar disciplinas que, muitas vezes, a gente sequer tem domínio para cumprir cargas horárias, porque nos foi retirada carga horária de disciplinas que nós dominávamos. Isso gerou um afogamento na prática do professor que, quando se trata de cotidiano escolar, o tempo de planejamento é para apagar incêndio e a escola em si também acaba sendo afogada com essas novas demandas (Professora B, 2024).

Quando questionado, o Professor C (2024), avalia a política atuada pela escola como feita de maneira pontual, reconhecendo que poderia ser trabalhada de forma mais presente, não estando atreladas a datas, mas de maneira consistente e efetiva:

Aí, assim, como eu disse, quando se fala em temas transversais, de uma forma geral, é trabalhado mais assim. Você tem maio, Dia Nacional de Combate à Exploração Sexual da Criança, aí você trabalha pontualmente aquilo ali. Você tem, por exemplo, agora o setembro Amarelo. Então, a gente não tem um trabalho mais consistente (Professor C, 2024).

As falas do professor D, expressam insatisfação não perante o texto político, mas pela forma que a política foi lançada e apresentada a escola, gerando resistências e dificuldade de implementação:

Essa proposta não chegou a todas as escolas, pelo meu conhecimento, não. Eu não estou sabendo que chegou, nem algum material, aí teria que verificar se alguém da coordenação, supervisão, mesmo a direção, se ela teve acesso, se ela teve alguma informação sobre isso, não é? Eu, particularmente, não, eu não recebi nenhum, assim, nenhum tema para se trabalhar, não foi me orientado nada, não, não é? (Professor D, 2024).

O professor E, traz em suas falas, destaques que ilustram ideais que reforçam práticas compartimentadas em tradições disciplinares, estas que ilustram seu pensamento que determinadas discussões advindas dos temas transversais poderiam ser discutidas e abordadas juntamente de outros profissionais, que não é ele, por razões e particularidades de que sua área de discussão é outra, conforme é expresso:

É uma proposta interessante, agora assim, como eu te falei antes, a gente não passou por uma espécie de preparação para a gente trabalhar com esses temas, e daí assim, a gente, no dia a dia, como professor, principalmente da área de Exatas, que eu sou, a gente se preocupa mais com o conteúdo, deixa essa parte aí mais voltada para a sociologia, filosofia, esses outros componentes curriculares, mas a gente se prende muito ao conteúdo mesmo do dia a dia da gente (Professor E, 2024).

O professor F, em suas falas, exprime em suas falas gostar das propostas apresentadas, porém discorda do teor 'obrigatório' presente em propostas políticas, conforme é expresso:

Eu acho legal, agora, eu acho chato, tudo que é obrigatório, eu não gosto quando parte da perspectiva é que tem que ser obrigado a fazer qualquer coisa, porque senão eu vou ficar preso a ensinar o que o povo vai estar mandando. Tem turmas que você consegue falar, turmas que você não consegue falar, turmas que a galera é mais de boa para discutir e turmas que vai ficando só lá enquanto está dando aula. Eu sou a favor de uma interconexão entre o conteúdo e entre a discussão do tema. Porque eu acho que fica mais fundamentado o que você vai discutir (Professor F, 2024).

Visto o significativo impacto que a política da Base Nacional Comum Curricular possui nestas políticas, tanto as quais integram a rede política de implementação nacional da educação básica (NEM e TCT), quanto as políticas construídas no escolar, foi questionado aos professores quais suas perspectivas avaliativas a respeito da BNCC em suas práticas docentes.

A Professora A (2024) exprime “Eu acho interessante, às vezes, pela falta de informação, a gente não consegue trabalhar talvez da maneira correta ou aproveitar tanto. Eu acho que se tivéssemos mais informações, a gente poderia fazer um trabalho melhor”.

Já a Professora B, traz em suas falas, pontuais apontamentos acerca das dificuldades enfrentadas pela implementação da BNCC frente a outras políticas vivenciadas, destaca a professora:

Gostaria de complementar apenas que, não que o novo ensino médio e a BNCC, elas tenham vindo para piorar as coisas, mas, com certeza, elas vieram em um processo que não houve melhorias eficientes para a prática pedagógica do professor e uma eficiente consolidação de conhecimentos que foram tão bem construídos no final da década de 90, como a LDB, os temas transversais, aquelas antigas cartilhas que tinham as questões curriculares. Então, apenas como professora, colocar ela em prática tem sido um desafio imenso a aplicação dessas novas propostas curriculares (Professora B, 2024).

O professor C, traz apontamentos acerca da necessidade de mais formações para a implementação das políticas que estão articuladas a BNCC, de forma que seja possível prestar um melhor serviço a vida dos alunos, é falado:

Só dizer assim, como eu já reafirmei na questão anterior, eu acho que mais formação para os profissionais da educação, mais formação e que fosse trabalhado também em maiores períodos para que a gente pudesse ter esses temas mais presentes na vida dos alunos (Professor C, 2024).

Os apontamentos trazidos pelo Professor D, abordam mais uma vez, suas insatisfações perante as dificuldades enfrentadas pela ausência dos materiais didáticos, que constituem significativa importância na sua prática docente, é falado:

Então, nós temos essa grande dificuldade aqui, de que nos livros, não há métodos que ensinem a prática, não é? essas disciplinas transversais, a gente não tem nenhum livro ainda específico para isso, não é? Então, e quando a gente tem, o livro não trata problemas que possam ocorrer na sala de aula, não é? Então, a gente tem essa grande dificuldade de desenvolver, assim, perante os acontecimentos, com base nos parâmetros, no que se cobra na BNCC (Professor D, 2024).

O professor E, em sua fala expressa desejo de que também sejam ofertadas mais formações e capacitações para a abordagem de tais temáticas transversais, uma vez que condizem com as realidades da comunidade escolar, pontua o professor E (2024) “Eu espero que a gente passe por formação, que motive mais a gente como educador a trabalhar esses temas, porque são temas importantes, são temas que as famílias, os alunos convivem no dia a dia, então isso é importante para a gente”.

A respeito da fala das considerações do Professor F, são trazidas questões especificamente relacionadas a proposta do NEM que está subsidiada nos parâmetros desenvolvidos pela BNCC do ensino médio, pontua o professor:

Eu acho a BNCC muito problemática em alguns sentidos, porque o maior problema não é... a quantidade ou até mesmo a qualidade da educação proposta, eu acho problemática quanto essas matérias do currículo diversificado do novo ensino médio, elas podem pedir muito mais. mas por elas ser muito flexivas, não funciona, e o aluno não entende flexibilidade, ele não entende o que é ser flexível, o que é ensinar flexivelmente. Ele entende o que é nota, então, quando eu consigo, eu substituo a matéria por um seminário formativo ou por trabalhos em grupo (Professor F, 2024).

Desta forma, visualiza-se as problemáticas existentes no que diz respeito à prática docente, sobretudo no que tange à flexibilização de estratégias didáticas que lidam com processos subjetivos, como relatado. Vê-se que ainda que se diga respeito a uma mesma instituição escolar, as compreensões, idealizações, práticas, percepções e significações do que se é vivenciado diariamente, pelos sujeitos que atuam diariamente nela, se mostram distintas, ainda que convergindo e partilhando de posicionamentos temporariamente, mas também havendo contradições e distanciamentos.

Resgatando as inquietações de pesquisa que mobilizou a realização da pesquisa, sob embasado pelas ferramentas de análise teórico-metodológicas da teoria da atuação de Ball, Maguire e Braun (2016), primeiramente a compreensão que impera acerca do entendimento de se fazer pesquisa em políticas educacionais sob a perspectiva descentrada, é de que se trata do exercício contínuo do questionamento e de descentramento de certezas.

Quando se atentou aos Contextos Situados, questões relacionadas às comunidades escolares foram compreendidas de maneira mais sensível, uma vez que, é entendido que o papel da escola enquanto instituição que está inserida nestas localidades, e é nesta inserção, que as demandas dos sujeitos que compõe os contextos locais, atravessam a escola, a instituição não existe a parte daqueles que a frequentam, é na existência do seu alunado que incidem quesitos como as matrículas, o rendimento, a permanência, a reputação da escola e conseqüentemente

sua procura. Por se tratar de um contexto que é evidenciado por aspectos que estão localizados também no exterior da escola, pensar os temas transversais como demandas que surgem dos outros sociais e que adentram as escolas, identificou-se que assim como determinadas características situacionais são incorporadas pela instituição na relação direta com a comunidade escolar, tais temáticas também passam por estas relações, sendo inseridas, incorporadas, traduzidas e significadas pela instituição e aqueles que a compõem.

A partir das reflexões acerca das Culturas profissionais, identificou-se como os âmbitos culturais dos profissionais podem estar atrelados e correlações com o âmbito institucional da escola, contrariando ideais estruturais de que o ‘pessoal’ pode ser ignorado no exercício do profissional, sendo os professores também atravessados por demandas advindas dos contextos sociais em que os discursos mobilizados por determinadas temáticas transversais.

As análises desenvolvidas aos Contextos Materiais proporcionaram compreender as complexas relações em que as políticas são postas em prática, os textos normativos das políticas que mobilizam a abordagem dos Temas Transversais como a LDB, PNE, BNCC, e NEM, quando produzidos, sob processos multi-contextuais não condizem com as realidades as quais são inseridas, e são nestas realidades que são interpretadas e traduzidas para tornar viáveis a sua implementação, constatou-se que as questões materiais da escola lócus, não somente dizem respeito aos processos de implementação da política de temas transversais, mas implicam problemáticas que estão atreladas a questões estruturais da própria instituição, ou seja, as questões materiais não existem e são evidenciadas somente quando pensadas através de uma perspectiva de uma política a ser implementada, mas fora dela também.

As análises dos Contextos Externos revelaram sobretudo as articulações existentes entre as políticas e mecanismos estruturais de avaliação de quantificação da educação, de modo que instaura nas instituições de ensino culturas de performatividade nos processos de ensino-aprendizagem. Identificou-se incongruências, conflitos e desacordos entre as políticas que estão articuladas junto a política de temas contemporâneos transversais, de maneira que ao mesmo tempo que as avaliações cobram por determinados modelos de ensino, sufocam as escolas não permitindo que políticas como a de temas transversais possam ser trabalhadas sem conflitar espaço nos currículos escolares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme discutido ao longo da pesquisa em tela, os currículos a partir da perspectiva pós-crítica, compreendem não somente aquilo que está prescrito normativamente, mas passa a

incluir as subjetividades advindas dos mais diversos âmbitos, invertendo a lógica de que o currículo deve impor o que se faz na sala de aula, mas agora, o que acontece em sala é o próprio currículo (Lopes; Macedo, 2011). A reflexão ilustra as discussões que foram intencionadas ao desenvolvimento deste trabalho dissertativo, uma vez analisado os processos de atuação e significação dos Temas Contemporâneos Transversais no contexto da prática por professores de uma escola pública, temas estes, que historicamente sempre estiveram presentes nas salas de aula, por fazerem parte dos contextos sociais, culturais e econômicos da comunidade escolar.

Ainda que na história das políticas educacionais, oficialmente distante dos currículos oficiais escolares, políticas educacionais são escritas propondo sua abordagem na escola, e desde então, quando observado a dinamicidade do currículo, é exposta a dualidade existente entre as culturas disciplinares e as temáticas transversais. Com a chegada do Novo Ensino Médio e as reformulações propostas com a política dos Temas contemporâneos Transversais, novas perspectivas formativas são trazidas, logo, novas atuações, (re) significações e traduções destes temas, que socialmente dizem respeito a questões de grande relevância.

Propiciada pelas reflexões construídas a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Metapesquisa no campo educacional, compreendeu-se que o cenário de discussões acerca dos temas transversais nos últimos 7 (sete) anos vem sendo influenciado diretamente pela Base Nacional Comum Curricular. Política esta que estipula para os processos de ensino aprendizagens competências e habilidades a serem levadas como princípios norteadores destes processos, sendo os temas transversais, estratégias didáticas para a contextualização conforme o cenário de discussões dos Temas Contemporâneos Transversais que encontramos nas pesquisas dissertativas do país, identificadas no processo de levantamento nas bases de dados selecionadas para nosso estudo.

Observado o cenário de implementação das políticas educacionais no âmbito do Ensino Médio no país, identifica-se que os temas transversais estiveram presentes nas entrelinhas dos textos políticos, sendo até mesmo possível ver menções a uma proposta curricular que contemple tais temáticas desde a Constituição Federal, discordando do entendimento de que os temas transversais nascem com o lançamento dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No Novo Ensino Médio, as articulações discursivas que podem ser apreendidas sobre a política de Temas Contemporâneos Transversais, expressa relações ambíguas, uma vez que essas políticas, expressam os acordos de sentido sobre determinados valores, filosofias e ideais, porém conforme abordado por Stephen Ball e colaboradores (2016), no ambiente escolar, as políticas coexistem em relação de disputa de sobreposições, havendo ‘favoritismo’ por determinadas políticas que ocupam mais espaço nas práticas dos professores, dessa forma, identificou-se no

ambiente escolar, desacordos entre as tentativas de implementação da política de TCT em detrimento das exigências advindas do NEM, uma vez que por conta das demandas da cultura de performatividade existente na escola, é buscado dar retorno ao sistema primeiramente de políticas que promovam ‘ganhos’ a escola e que estejam sendo articuladas com as avaliações de larga escala.

As reflexões desenvolvidas no *lócus* de pesquisa propiciaram refletir sobretudo a complexidade que reside no ambiente escolar na relação dos atores de políticas com os textos políticos. Possibilitado pela apreensão do quadro teórico, compreensões dos discursos mobilizados dos temas transversais nas práticas pelos professores de novo ensino médio. Entende-se que a construção das políticas perpassa diferentes contextos no ambiente escolar, destacando o distanciamento idealista de escola que são desenhados para determinadas políticas frente as realidades escolares. Assim, pensar a partir dos contextos situados proporcionou identificar que as particularidades locais que compõem o contexto em que a escola está situada tem influências na significação da política. Identificar as culturas profissionais, evidenciou como as características sociais dos docentes influenciam a atuação individual e coletiva da política na instituição escolar, destacando questões trazidas como as significações particulares da coordenação e professores sobre a política de temas transversais, as subjetividades dos alunos e suas relações com as temáticas, inadequações e discordâncias da escola com a política do Novo Ensino Médio relacionada também na ausência de formações para lidar com a política e incorporação dos materiais didáticos. Já o contexto material se mostrou fundamental para entender as nuances que compõem a implementação da política, evidenciando que esse contexto tem grande importância a política em prática. estão presentes para além de como está proposto na política. Salienta-se também, reflexões aos contextos externos, que proporcionam pensar as dificuldades enfrentadas por conta da cultura de performatividade que é instaurada sobre as instituições escolares.

A relevância de discutir uma política de abrangência nacional e que traz impactos diretos nas escolas, e que nos processos de tradução e significação em suas particularidades contextuais, dão viabilidade aos textos políticos, revelando o teor interpretativo que possui o texto político, frente às diferentes perspectivas a que é submetida nacionalmente.

A presente pesquisa propôs pensar a partir dos dados construídos e diálogos tecidos, possibilidades de pensar acerca dos fenômenos que se constroem diariamente nas realidades escolares, visões outras sobre uma política que é atuada, ampliada, viabilizada, incorporada e traduzida. Compreende-se que os achados aqui escritos são um recorte ímpar que foi materializado dada as condições em que a pesquisa foi possível, e que a cada perspectiva

adotada para pensar acerca de um fenômeno, acarreta o encontro de dados distintos daquele que contempla o fato. Desta forma, visualiza-se as inúmeras possibilidades de ampliação, adaptação, e aprofundamento que este trabalho busca incentivar e propiciar a reflexão acerca do objeto de estudo, nos mais diversos campos teóricos. Espera-se que com a leitura desta obra, possa-se ampliar e incentivar as discussões sob o campo de estudo, de modo a somar para com os pesquisadores, professores, profissionais da educação e demais setores da sociedade, sob o entendimento de que cada contexto resguarda sua individualidade e que a sociedade, assim como a política e o currículo, reinventa-se a todo instante.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. C. da S. **SER E CONVIVER: TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS E EDUCAÇÃO EM VALORES NO ENSINO MÉDIO'** 29/03/2021 91 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Biblioteca Depositária: UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2021.

ARAÚJO, Ulisses F. **Temas transversais, pedagogia de projetos e as mudanças na educação.** São Paulo - SP: Summus Editorial, 2014. 120 p.

ARAÚJO, Ulisses Ferreira de (2003). **Temas transversais e a estratégia de projetos.** São Paulo: Moderna.

BALL, Stephen J. Global Education Policy: reform and profit. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, v. 3, p. 1-14, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/retepe.v.3.015>. Acesso em: 17 dez. 2024.

BALL, S. J. Performatividade, privatização e o pós-estado do bem-estar. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1105-1126, 2005.

BALL, Stephen J. **Educação Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, S. J. **Education reform: a critical and post structural approach.** Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, S. J.; MAINARDES, J. Introdução. In: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p. 11- 18.

BALL, Stephen J.; BOWE, Richard. 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, London, 1992.

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

BATISTA, Neylon Gabriel Melo; RAVNJAK, Leandro Luciano Silva. **A BNCC E OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS: A PERCEPÇÃO DOS TEMAS NO ENSINO MÉDIO MEDIANTE O CICLO DE POLÍTICAS PÚBLICAS.** In: XV Congresso Nacional de Pesquisa em Educação: "EDUCAÇÃO EM (RE)CONSTRUÇÃO: desafios para a democracia e a formação de professores(as)" - Universidade Estadual de Montes Claros, 2024. Disponível em: <<https://doity.com.br/anais/xv-congresso-nacional-de-pesquisa-em-educacao-educao-em-reconstruo-desafios-para-a-democracia-e-a-fo/trabalho/368508>>. Acesso em: 30/12/2024 às 10:52

BOWE, R.; BALL, S. J.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology.** London: Routledge, 1992.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil:** promulgação em 5 de outubro de 1988.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) Temas Transversais / Secretaria de Educação Fundamental.** Brasília, 1997. Ministério da Educação e do Desporto.

BRASIL. Ministério da Educação. **BNCC- Base Nacional Comum Curricular.**2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> . Acesso em: 11 ago. 2023.

BRASIL. **Temas Contemporâneos Transversais na BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos.** Ministério da Educação – MEC. Brasília – DF, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Fundamental (SEF). **Parâmetros Curriculares Nacionais** – terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998d.

BRASIL. Ministério da Educação. LDB – **Lei de Diretrizes e Bases da Educacional.** Lei 9394/96. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/642419/LDB_7ed.pdf

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Lei Federal n.º 10.172, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001c. BRASIL.

BRASIL. **Referencial Curricular para o Ensino Médio Potiguar,** aprovado por meio do PARECER CP/CEE-RN N° 02/2021, de 22 de dezembro de 2021, e autorizado pela PORTARIA – SEI n° 493/2021, publicada no Diário Oficial do Estado de 24 de dezembro de 2021.

BRASIL. LEI n° 13.614, DE 11 DE JANEIRO DE 2018 - Cria o **Plano Nacional de Redução de Mortes e Lesões no Trânsito** (Pnatrans). Lei no 9.503, de 23 de setembro de 1997 (Código de Trânsito Brasileiro). Brasília, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13614.htm

BRASIL. **Programa Nacional de Educação Ambiental – ProNEA:** documento básico. Ministério do Meio Ambiente, Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf>

BRASIL. MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. **Lei nº 9.795**, de 27 de abril de 1999. Diário Oficial da União, Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19795.htm

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 - Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. In: Brasil. Ministério da Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionais-para-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afro-brasileira-e-africana>

BRASIL. Parecer CNE/CP nº 8/2012 - **Diretrizes para a Educação em Direitos Humanos**. 2012. Brasília, DF: Ministério da Educação e Cultura, 2012. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17631-2012-pareceres-do-conselho-pleno>. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/17631-2012-pareceres-do-conselho-pleno>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)**. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, 2003. Disponível em: <http://new.netica.org.br/prevencao/cartilha/plano-educdh.pdf>.

BRASIL Ministério da Educação. **Diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica: diversidade e inclusão**. Organização Clélia Brandão Alvarenga Craveiro; Simone Medeiros. Brasília, DF.: Ministério da Educação, 2013. Disponível em: <https://gedh-uerj.pro.br/documentos/diretrizes-curriculares-nacionais-gerais-para-a-educacao-basica-diversidade-e-inclusao/>.

BRASIL. Portaria Normativa Interministerial n. 17, 24 de abril de 2007. Institui o **Programa Mais Educação**. Brasília, DF: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/mais_educacao.pdf.

BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Agrário/ Secretaria Especial para **Políticas de Promoção de Igualdade Racial**. Brasília, 2012, Programa Brasil Quilombola. Brasília: 2005. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2018/julho/programa-brasil-quilombola-promove-a-cidadania-das-comunidades-no-brasil>

BRASIL. **Lei 11.645/08** de 10 de março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. Disponível em:

<https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=11645&ano=2008&ato=dc6QTS61UNRpWTcd2>

BRASIL. TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NA BNCC: **Propostas de Práticas de Implementação**. Brasília/DF: Ministério da Educação - MEC, 2019. *E-book* (26 p.). Disponível em: https://gedh-uerj.pro.br/wp-content/uploads/tainacan-items/14699/70764/2019_BNCC_Temas_Contemporaneos_Transversais_BNCC_Proposta_Praticas_Implementacao.pdf. Acesso em: 23 out. 2024.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BENELI, M. C. **A MATEMÁTICA E O NOVO ENSINO MÉDIO: UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA QUE CONTEMPLE AS DIRETRIZES DA BNCC - DESENVOLVIDA A PARTIR DE QUESTÕES DE VESTIBULARES DA UEL'** 24/05/2022 102 f. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2022.

BOMFIM, A. M. do., Anjos, M. B. dos., Floriano, M. D., Figueiredo, C. S. M., Santos, D. A. dos., & Silva, C. L. de C. da. (2013). **Parâmetros curriculares nacionais: uma revisita aos temas transversais meio ambiente e saúde**. Trabalho, Educação E Saúde, 11(1), 27–52. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462013000100003> . Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/vfFHpr8mGTyXhTHhqLWtfHt/#> . Acesso em: 25 de maio de 2023.

BONATTI, Q. T. **CAMINHOS PERCORRIDOS PARA O INCENTIVO DO PROCESSO INTERGERACIONAL EM UMA INSTITUIÇÃO PÚBLICA DE ENSINO**: um estudo de caso na Escola Estadual Beira Rio, Distrito de Luzimangues, Município de Porto Nacional/TO' 18/12/2022 130 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade Federal do Tocantins - Palmas, Palmas Biblioteca Depositária: biblioteca da UFT, Palmas, 2022.

COM MAIS de 80 anos de funcionamento, **escola estadual** finalmente recebe sua primeira reforma. 29 mar. 2021. Disponível em: <https://www.governocidadao.rn.gov.br/?pg=noticias&id=1857>. Acesso em: 6 jan. 2025.

CARVALHO, Maria Adriana Santos *et al.* Temas transversais na educação básica: o que dizem as pesquisas desenvolvidas de 2017 a 2021? **Revista da rede amazônica da educação em ciências e matemática.**, v. 11, n. 1, p. 1-23, 2023.

Costa, Hugo Heleno Camilo; Nóbrega Torres, Wagner **CONTRIBUIÇÕES À PESQUISA EM POLÍTICAS EDUCACIONAIS: DIFERENTES OLHARES, DIFERENTES QUESTÕES, NOVAS PERSPECTIVAS** Olhar de Professor, vol. 15, núm. 2, 2012, pp. 399-405 Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino Paraná, Brasil.

CONFAPEA (2012). **Manual de Tertulia Literaria Dialógica**, disponível em <http://confapea.org/tertulias/wpcontent/uploads/2012/02/manual.pdf>. Acesso em abril de 2024.

CORSETTI, Berenice.; LUCHESE, Terciane Ângela. **Educação e instrução na Província do Rio Grande do Sul**. In: GONDRA, José Gonçalves.; SCHNEIDER, Omar. (Org.). Estado e instrução nas províncias e na corte imperial. Vitória: EDUFES, 2010, p. 453-485.

CRIADO, N. L. **Um estudo sobre temas transversais e o uso de tecnologia no Ensino Médio Integrado ao Ensino Técnico'** 23/08/2018 169 f. Mestrado Profissional em Educação Instituição de Ensino: Universidade de Taubaté, Taubaté Biblioteca Depositária: UNITAU, Taubaté, 2018.

DECLARAÇÃO universal dos direitos humanos. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 dez. 2024.

ENSINO Médio no Senado: para CNTE, **parecer da relatora é um desrespeito à escola**.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO – CNTE. 11 jun. 2024. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/reforma-do-ensino-medio-para-cnte-parecer-da-relatora-e-um-desrespeito-a-comunid-4b77>. Acesso em: 31 dez. 2024.

ENTIDADES lançam nota pública pela revogação da **Reforma do Ensino Médio** e retirada da proposta da BNCC - Sintiefal. 17 jul. 2018. Disponível em: <https://www.sintiefal.org.br/2018/07/entidades-lancam-nota-publica-pela-revogacao-da-reforma-do-ensino-medio-e-retirada-da-proposta-da-bncc/>. Acesso em: 31 dez. 2024.

FACIN, G. F. **A MATEMÁTICA E O EXERCÍCIO DA CIDADANIA: POSSIBILIDADES PARA O ENSINO VIA TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS'** 16/12/2021 133 f. Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Londrina, Rio de Janeiro Biblioteca Depositária: Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2021.

FÁVERO, Altair Alberto *et al.* (ed.). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação**. [S. l.]: Livrologia, 2022. *E-book*. ISBN 9786586218886. Disponível em: <https://doi.org/10.52139/livrologia9786586218886>. Acesso em: 22 abr. 2024.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; GABRIEL, Carmem Teresa; AMORIM, Antonio Carlos. **Políticas de currículo e escola**. Campinas - SP: FE/UNICAMP, 2012. 176 p. ISBN 978-85-7713-142-6.

FÓRUM Nacional de Educação divulga documento em defesa de uma **Política Nacional para o Ensino Médio** para todas as pessoas – PROIFES. 11 dez. 2023. Disponível em: <https://proifes.org.br/forum-nacional-de-educacao-divulga-documento-em-defesa-de-uma-politica-nacional-para-o-ensino-medio-para-todas-as-pessoas/>. Acesso em: 31 dez. 2024.

FREITAS, A. C. de. **ÁGUA: TEMÁTICA INTEGRADORA DOS CONTEÚDOS CURRICULARES AOS TEMAS TRANSVERSAIS A PARTIR DE METODOLOGIAS INVESTIGATIVAS'** 04/10/2018 152 f. Doutorado em Educação em Ciências Química da Vida e Saúde. Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Biblioteca Depositária: ICBS, Porto Alegre, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GRACIANO, Marlene Ribeiro da Silva; GOMIDE, Cristina Helou. Políticas educacionais: o ensino médio no Brasil – avanços e retrocessos. In: GRACIANO, Marlene Ribeiro da Silva; GOMIDE, Cristina Helou. **Em defesa do direito à educação escolar: didática, currículo e políticas educacionais em debate**. Goiânia- GO: Gráfica - UFG, 2019. p. 66-77. ISBN 978-85-495-0298-8. Disponível em: <https://publica.ciar.ufg.br/ebooks/edipe/fichatecnica.html>. Acesso em: 16 dez. 2024.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo - SP: Atlas SA, 2001. 176 p. ISBN 85-224-3169-8.

HOSTINS, R. C. L.; ROCHADEL, O. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61–84, 2019. DOI: 10.22633/rpge. v23i1.11947. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11947>. Acesso em: 9 maio. 2024.

INÁCIO FILHO, Geraldo; SILVA, Maria Aparecida da. **Reformas Educacionais Durante a Primeira República no Brasil (1889-1930)**. In: SAVIANI, Dermeval. (Org.). Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira. Vitória: EDUFES, 2010, p. 217 – 250.

IVO, A.B.L., ed. **Agências multilaterais de desenvolvimento e comunidades epistêmicas**. In: A reinvenção do desenvolvimento: agências multilaterais e produção sociológica [online]. Salvador: EDUFBA, 2016, pp. 13-36. ISBN: 978-85-232-1857-7. <https://doi.org/10.7476/9788523218577.0002>

JERÔNIMO Rosado: conheça a nossa história. 21 nov. 2007. Disponível em: <https://ntejeronimorosado.blogspot.com/2007/11/#:~:text=A%20Escola%20Estadual%20Jerônimo%20Rosado,grande%20parte%20do%20povo%20mossoroense>. Acesso em: 9 jan. 2025.

JUNIOR, Clivio Pimentel. Articulações discursivas em torno do significante natureza da ciência: currículo, formação, política. **Revista Teias**, v. 18, n. 50, 16 maio 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/teias.2017.26713>. Acesso em: 16 dez. 2024.

LOPES, Alice Casimiro. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. Dossier temático: configurações da investigação educacional no Brasil. Educação, Sociedade & Culturas, nº 39, 2013, 7-23

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

LOPES, Alice Casimiro. MATHEUS, Danielle dos Santos. O processo de significação da política de integração curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, v. 22, n. 2, p. 173-188, ago. 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/GkDFVzGCdDqTVMSgGQh5fNr/?format=pdf>.

LOPES, Alice Casimiro. POLÍTICA DE CURRÍCULO: recontextualização e hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-65, 2005.

LÓPEZ ROSALES, Carlos. Evolución y desarrollo actual de los Temas Transversales: posibilidades y límites. **Foro de Educación**, v. 13, n. 18, p. 143-160, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.008>. Acesso em: 22 fev. 2024.

LIMA, Gláucia da Conceição; SOUSA, Glauber Santana de. **Introdução à pesquisa em educação**. São Cristóvão - SE: CESAD, 2011. E-book (16 p.). ISBN 37.012. Disponível em: https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCatalogo/13502409052012Introducao_a_Pesquisa_em_Educacao_aula_1.pdf. Acesso em: 18 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da teoria da atuação para a pesquisa em políticas educacionais. *In*: MAINARDES, Jefferson. **Leituras sobre Pesquisa em POLÍTICA EDUCACIONAL e a TEORIA DA ATUAÇÃO**. 23. ed. Chapecó: Livrologia, 2022. p. 287. ISBN 978-65-86218-88-6.

MAINARDES, Jefferson. **Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. ISSN 1678-4626. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000100003>.

MAINARDES, Jefferson. A abordagem do ciclo de políticas e suas contribuições para a análise da trajetória de políticas educacionais. **Atos de Pesquisa em Educação**, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2006.

MAINARDES, Jefferson; TELLO, César. A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. **arquivos analíticos de políticas educativas**, v. 24, n. 75, 16 jul. 2016. Disponível em: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa>. Acesso em: 2 ago. 2023.

MAINARDES, Jefferson. A pesquisa no campo da política educacional: perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, 11 jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1413-24782018230034>. Acesso em: 23 dez. 2023.

MAINARDES, J. Metapesquisa no campo da política educacional: elementos conceituais e metodológicos. **Educar em Revista**, v. 34, n. 72, p. 303–319, nov. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/L4GSjqQfPYz4whXWwHYmYgv/#>. Acesso em: 2 de agosto de 2023.

MAINARDES, Jefferson; GANDIM, Luiz Armando. A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: MAINARDES, Jefferson; GANDIM, Luiz Armando. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional**. Campinas - SP: Mercado de Letras, 2013. p. 14. ISBN 9788575912690.

MANZINI, E.J. **Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada**. *In*: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Orgs.) Colóquios sobre pesquisa em Educação Especial. Londrina:eduel, 2003. p.11-25.

MATTOS, Maria Ângela; BARROS, Ellen Joyce Marques; OLIVEIRA, Max Emiliano. **Metapesquisa em Comunicação O interacional e seu capital teórico nos textos da Compós**. Porto Alegre - RS: Sulina, 2018. 422 p.

MAGRI, Cledir Assísio. A educação em direitos humanos: uma abordagem a partir de Paulo Freire. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 19, n. 1, p. 44-63, 2012.

MOURA, L. P. de. **ABORDAGEM DO TEMA ALIMENTOS E ALIMENTAÇÃO NA ESCOLA: O USO DE TEMÁTICAS NO ENSINO DE QUÍMICA** 25/11/2021 117 f. Mestrado Profissional em Ensino de Ciências e Matemática Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da Ufac, Rio Branco, 2021.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Rio de Janeiro, RJ: Vozes, 2009.

MUNAKATA, K. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Rev. bras. hist. educ., Campinas-SP, v. 12, n. 3 (30), p. 179-197, set./dez. 2012.

MELO, D. P. de. **EDUCAÇÃO FINANCEIRA E MATEMÁTICA FINANCEIRA: COMPREENDENDO POSSIBILIDADES A PARTIR DE UM GRUPO DE ESTUDO COM PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática e Tecnológica) - Universidade Federal de Pernambuco, Pernambuco, 2019.

MORENO, Montserrat et al. (1998). **Temas transversais em Educação: Bases para uma formação integral**. São Paulo: Ática.

MORIN, E. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

MORIN, E. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2006.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. – 2. ed. – São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NOTA publica de repúdio sobre a reforma do ensino médio e a base nacional comum curricular. CONSELHO NACIONAL DOS DIREITOS DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE. 30 ago. 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/participamaisbrasil/blob/baixar/10179>. Acesso em: 31 dez. 2024.

NOTA de repúdio ao novo ensino médio. – Sbenq. 29 jul. 2021. SOCIEDADE BRASILEIRA DE ENSINO DE QUÍMICA (SBNQ). Disponível em: <https://portal.sbenq.org.br/nota-de-repudio-ao-novo-ensino-medio/>. Acesso em: 31 dez. 2024.

OLIVEIRA, Silvaney de; GUIMARÃES, Orliney Maciel; FERREIRA, Jacques de Lima. **As entrevistas semiestruturadas na pesquisa qualitativa em educação**. Revista Linhas, Florianópolis, v. 24, n. 55, p. 210–236, 2023. DOI: 10.5965/1984723824552023210. Disponível em: <https://periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/21779>. Acesso em: 25 abr. 2025.

OS TEMAS contemporâneos transversais (tcts) e os objetivos de desenvolvimento sustentável (ODS) na EJA - grupo editorial global. 30 out. 2024. Disponível em: <https://grupoeditorialglobal.com.br/blog-novo/colecao-novo-viver-aprender-eja-012/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

O QUE você precisa saber sobre Estocolmo+50. Disponível em: <https://www.unep.org/pt-br/noticias-e-reportagens/reportagem/o-que-voce-precisa-saber-sobre-estocolmo50>. Acesso em: 17 dez. 2024.

O QUE são e como aplicar os temas contemporâneos transversais? 20 set. 2020. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/o-que-sao-e-como-aplicar-os-temas-contemporaneos-transversais/>. Acesso em: 31 dez. 2024.

PÁTARO C. S. de O.; PÁTARO R. F. **Temas transversais e o trabalho com projetos: uma experiência nas séries iniciais do ensino fundamental**. Revista Espaço Acadêmico n 127, dezembro de 2011. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/267828083_Temas_transversais_e_o_trabalho_com_projetos_uma_experiencia_nas_series_iniciais_do_ensino_fundamental#:~:text=A%20%C3%AAnfase%20nos%20temas%20transversais,desenvolvimento%20de%20princ%C3%ADpios%20%C3%A9ticos%2C%20de . Acesso em 11 de agosto, 2023.

PIRES, Itaara Gomes; SOUZA, José Edimar de; ROSA, Sônia Maria de Oliveira da. Relações políticas locais no contexto de influência em políticas educacionais (novo hamburgo/rs-1952). **Revista Contemporânea de Educação**, v. 8, n. 16, p. 419-426, 2013.

Pimenta de Faria, C. A., & Ramalho Fróio, L. (2024). **REDES TRANSNACIONAIS NA PRODUÇÃO DA POLÍTICA EXTERNA**. *Revista Tempo Do Mundo*, (33), 45-75. <https://doi.org/10.38116/rtm33art2>

PINTO, Jacyguara Costa; RODRIGUES, Aldenora. **Desenvolvendo cidadãos críticos: a importância dos temas transversais no currículo escolar**. REBENA Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem, v. 10, p. 125-134, 2025.

Pela revogação da reforma do ensino médio não à proposta de bncc do ensino médio. Ago. Belém – PA. 2018. Disponível em: https://legado.anped.org.br/sites/default/files/images/nota_frente_para_contra_reforma_e_m.pdf. Acesso em: 31 dez. 2024.

PROJETO **Ciclo de Formação Contemporânea**. 2019. Disponível em: <http://arquivo.anec.org.br/ciclodeformacao/>. Acesso em: 31 dez. 2024.

PRETTO, Nelson Pretto; PINTO, Claudio da costa. **Tecnologias e novas educações**. Revista Brasileira de Educação, v. 31, n. 11, p. 19-31, 2006.

QEDU. 2023. Disponível em: <https://qedu.org.br/escola/24001180-escola-estadual-jeronimorosado/ideb>. Acesso em: 8 jan. 2025.

RAMOS, Ana Paula Batalha. Articulações discursivas em torno do significante conhecimento. **Espaço do currículo**, v. 5, n. 1, p. 254-267, 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rec> . Acesso em: 16 dez. 2024.

RAMOS, M. F. dos S. **TERTÚLIA DIALÓGICA CIENTÍFICA (TDC) COMO PROPOSTA METODOLÓGICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS: POSSÍVEIS ABORDAGENS A PARTIR DE TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS**. 26/08/2022. 233 f. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Ensino das Ciências da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, Recife, 2022.

RIBEIRO, N. de V. C. T. **Temas Contemporâneos e Transversais na BNCC: as contribuições da Transdisciplinaridade'** 22/08/2019 122 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2019.

RODRIGUES, Joilma; DIAS, Rosana Vicente; TREVISI, Vanessa Cristina. Temas transversais: uma análise do trabalho pedagógico em educação. **Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade**, v. 7, n. 1, p. 23, 2021. Disponível em: <https://www.unifafibe.com.br/revistasonline/arquivos/cadernodeeducacao/sumario/103/20052021171534.pdf>. Acesso em: 9 ago. 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5ª Ed. São Paulo: Cortez, 2008.

Santos, J. M. C. T., & Silva, M. K. da. (2017). **Novo ensino médio: reações pelas políticas curriculares** (Secondary education reform: curricular policy reactions). *Crítica Educativa*, 3(1), 67–84. <https://doi.org/10.22476/revcted.v3i1.212>

SOUZA, A. J. de. **Educação financeira nas escolas: uma exigência contemporânea. E agora, como fazer?** 2021. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino Tecnológico) – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Manaus Centro, Manaus, 2021.

SÓ MATEMÁTICA e português serão obrigatórias no Ensino Médio. SINDICATO NACIONAL DOS DOCENTES DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR - ANDES. 14 dez. 2018. Disponível em: <https://www.andes.org.br/conteudos/noticia/apenas-matematica-e-portugues-serao-disciplinas-obrigatorias-no-ensino-medio0>. Acesso em: 31 dez. 2024.

SILVA, Priscila de Freitas; ARAUJO, Flavia Monteiro de Barros. Porque temas transversais não significam transversalidade (ou transdisciplinaridade)? **Research, Society and Development**, v. 9, n. 9, p. e37996677, 10 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.6677>. Acesso em: 22 fev. 2024.

SILVA, Maria Kélia Da. & Santos, J. M. C. T. **Novo ensino médio: entidades educacionais e comunidades disciplinares/epistêmicas**. Anais II CONIDIS... Campina Grande: Realize Editora, 2017. Disponível em: <<https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/33665>>. Acesso em: 31/12/2024 03:59

TEMAS contemporâneos transversais e o PNLD 2021. 6 ago. 2021. Disponível em: <https://www.editoradobrasil.com.br/temas-contemporaneos-transversais-e-o-pnld-2021/>. Acesso em: 17 jan. 2025.

VIEIRA, K. M.; KLEIN, L. L.; DENARDIN, A. C. M.; LINKE, D. D.; MESQUITA, L. F. Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular: da legislação à prática. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. e04[2022], 4 abr. 2022. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/15719> Acesso em: 9 ago. 2023.

VIEIRA, Kelmara Mendes *et al.* **Os temas transversais na Base Nacional Comum Curricular:** da legislação à prática. **Educação: Teoria e Prática**, v. 32, n. 65, p. 00-23, 2022. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v32n65/1981-8106-eduteo-32-65-e04.pdf>. Acesso em: 23 out. 2024.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário semiestruturado professores escola lócus



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
 DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE / FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEDOC
 LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO

ESTRUTURA QUESTIONÁRIOS

(QUESTIONÁRIO PROFESSORES)

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

– Dados de identificação, formação e exercício profissional.

Sexo: Masculino () Feminino () Outro _____

Religião: _____

Formação: magistério () - graduação () - especialização () - mestrado () - doutorado ()
 pós-doutorado ()

Vínculo: efetivo () - provisório () Outro _____

Carga horária: _____

Turno de trabalho: matutino () - vespertino () - noturno ()

Curso de graduação: _____

Disciplinas que leciona: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Atuação em outras escolas: Sim () - Não ()

Atuação em outras funções fora do magistério: Sim () - Não () - identifique _____

PARTE II – INDÍCIOS DE ATUAÇÃO COM OS TEMAS TRANSVERSAIS

Considerar: 1 - com pouca frequência 2 - com muita frequência 3 - não trabalha/utiliza

- 1- Você Já utilizou os PCN no trabalho com os Temas Transversais?
1 () – 2 () – 3 ()
- 2- Com quais dos Temas Transversais dos PCN você já trabalhou?
saúde () – trabalho e consumo () – meio ambiente ()
ética () – Orientação sexual () – pluralidade cultural ()
- 3- Atualmente trabalha com a BNCC como referência para suas aulas?
1 () – 2 () – 3 ()
- 4- Em quais momentos você utiliza a BNCC como referência para suas aulas?
não utiliza () – planejamento individual () – planejamento coletivo ()
cursos de capacitação/formação () outros _____
- 5- Com quais dos Temas Contemporâneos Transversais da BNCC tem trabalhado?
ciência e tecnologia () – multiculturalismo () – cidadania e civismo ()
saúde () – economia () – meio ambiente ()
- 6- Quais recursos didáticos você tem utilizado no trabalho com os temas transversais?
livro didático () vídeos () matéria jornalística () outros _____
- 7- Quais metodologias você utiliza para trabalhar os temas transversais?
aula expositiva () aula de campo () convidados externos
() projetos de ensino () outros _____
- 8- Em sua formação, você teve acesso a discussões dos Temas Transversais?
1 () – 2 () – 3 ()

APÊNDICE B – Roteiro entrevistas semiestruturadas escola lócus (Coordenação)

ESTRUTURA DE ENTREVISTAS

ROTEIRO DE ENTREVISTA (COORDENADOR)

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

– Dados de identificação, formação e exercício profissional.

Sexo: Masculino () Feminino () Outro _____

Religião: _____

Formação: magistério () - graduação () - especialização () - mestrado () - doutorado ()
pós-doutorado ()

Vínculo: efetivo () - provisório () Outro _____

Carga horária: _____

Turno de trabalho: matutino () - vespertino () - noturno ()

Curso de graduação: _____

Disciplinas que leciona: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Atuação em outras escolas: Sim () - Não ()

Atuação em outras funções fora do magistério: Sim () - Não () - identifique _____

PARTE II – PERCEPÇÕES ACERCA DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS – TCT.

- 1- Em sua perspectiva qual a importância dos Temas Contemporâneos Transversais no processo de ensino-aprendizagem? Por quê?
- 2- Como você identifica a presença dos Temas Contemporâneos Transversais no dia-dia da escola? Se não identifica, por quê?
- 3- Você já participou de algum tipo de processo formativo acerca dos Temas Contemporâneos Transversais? Como você acha necessário? Por quê?
- 4- Da perspectiva pedagógica, quais as ações têm sido desenvolvidas na abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais na escola? Se não, por quê?
- 5- Enquanto supervisão, como avalia a atual proposta política dos Temas Contemporâneos Transversais para a escola?
- 6- São ofertadas a escola pelo estado/governo federal algum processo formativo para a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais?
- 7- Quais perspectivas você tem em relação a recente política? Por quê?
- 8- Gostaria de pontuar algo mais acerca da política, sobre os temas transversais na escola, ou considerações que julga importante em relação ao assunto?

APÊNDICE C – Roteiro entrevistas semiestruturadas escola lócus (Professores)

ROTEIRO DE ENTREVISTA (PROFESSOR)

PARTE I – CARACTERIZAÇÃO PROFISSIONAL

– Dados de identificação, formação e exercício profissional.

Sexo: Masculino () Feminino () Outro _____

Religião: _____

Formação: magistério () - graduação () - especialização () - mestrado () - doutorado ()
pós-doutorado ()

Vínculo: efetivo () - provisório () Outro _____

Carga horária: _____

Turno de trabalho: matutino () - vespertino () - noturno ()

Curso de graduação: _____

Disciplinas que leciona: _____

Tempo de atuação no magistério: _____

Tempo de atuação na escola: _____

Atuação em outras escolas: Sim () - Não ()

Atuação em outras funções fora do magistério: Sim () - Não () - identifique _____

PARTE II – PERCEPÇÕES ACERCA DOS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS – TCT.

- 1- Em sua perspectiva qual a importância dos Temas Contemporâneos Transversais no processo de ensino-aprendizagem? Por quê?
- 2- Como você identifica a presença dos Temas Contemporâneos Transversais no dia-dia da escola? Se não identifica, por quê?
- 3- Você já participou de algum tipo de processo formativo acerca dos Temas Contemporâneos Transversais? Como você acha necessário? Por quê?
- 4- Da perspectiva docente, quais práticas em sala de aula têm sido desenvolvidas para a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais na escola? Se não, por quê?
- 5- Enquanto docente, como percebe a relação dos alunos com os Temas Contemporâneos Transversais?
- 6- Enquanto docente, como avalia a atual proposta política dos Temas Contemporâneos Transversais para a escola?
- 7- Quais perspectivas você tem em relação a recente política? Por quê?
- 8- Gostaria de pontuar algo mais acerca da política, sobre os temas transversais na escola, ou considerações que julga importante em relação ao assunto?

APÊNDICE D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE – UERN
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DE / FACULDADE DE EDUCAÇÃO – FE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – POSEUDUC
LINHA DE PESQUISA: FORMAÇÃO HUMANA, DOCÊNCIA E CURRÍCULO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Este é um convite para você participar da pesquisa **“OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO: ATUAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA”** coordenada pelo (a) **Prof. Dr. Zacarias Marinho** e que segue as recomendações das resoluções 466/12 e 510/16 do Conselho Nacional de Saúde e suas complementares. Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa tem como objetivo geral: **“Analisar os processos de atuação e ressignificação dos Temas Contemporâneos Transversais - TCT no contexto da prática por professores de uma escola pública de novo ensino médio no município de Mossoró - RN”**. E como objetivos específicos: **Descrever as articulações discursivas do novo ensino médio e dos temas transversais; Discutir as abordagens dos temas transversais nos livros didáticos utilizados pelos professores; Compreender a circularidade dos discursos do novo ensino médio e dos temas transversais no contexto da prática.**

O benefício desta pesquisa é a possibilidade de **analisar os processos de atuação e ressignificação dos Temas Contemporâneos Transversais - TCT por professores em uma escola pública**. Os riscos mínimos que o participante da pesquisa estará exposto por se tratar de uma pesquisa com coleta de dados, instrumentalizada por questionários e entrevistas semiestruturadas, os riscos que envolvem a realização giram em torno de possíveis constrangimentos e/ou incômodos aos/as participantes durante sua realização. Porém, caso haja incômodos com qualquer questão abordada nos questionários e durante entrevista, há a possibilidade de não responder a tal questão, o que não acarretará qualquer tipo de prejuízo.

Esses riscos serão minimizados mediante: Garantia do anonimato/privacidade do participante na pesquisa, onde não será preciso colocar o nome do mesmo; Para manter o sigilo e o respeito ao participante da pesquisa, apenas o discente **Heryson Raisthen Viana Alves** aplicará o questionário e somente o discente **Heryson Raisthen Viana Alves** e o pesquisador responsável poderão manusear e guardar os questionários; Sigilo das informações por ocasião da publicação dos resultados, visto que não será divulgado dado que identifique o participante; Garantia que o participante se sinta a vontade para responder aos questionários e Anuência das Instituições de ensino para a realização da pesquisa.

Os dados coletados serão, ao final da pesquisa, armazenados em CD-ROM e caixa arquivo, guardada por no mínimo cinco anos sob a responsabilidade do pesquisador responsável (orientador) no **Departamento de Educação - DE**, a fim de garantir a confidencialidade, a privacidade e a segurança das informações coletadas, e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os participantes e o responsável.

Você ficará com uma via original deste TCLE e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para o pesquisador **Heryson Raisthen Viana Alves** do Estado do Rio Grande do Norte/RN, Campus Central, no endereço, Av. Prof. Antônio Campos S/N, Mossoró, RN, 59625-620 fone: (84) 3315-2145. Dúvidas a respeito da ética desta pesquisa poderão ser questionadas ao **Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN)** – Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n - Aeroporto. Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.

Se para o participante houver gasto de qualquer natureza, em virtude da sua participação nesse estudo, é garantido o direito a indenização (Res. 466/12 II.7) – cobertura material para reparar danos – e/ou ressarcimento (Res. 466/12 II.21) – compensação material, exclusivamente de despesas do

participante e seus acompanhantes, quando necessário, tais como transporte e alimentação – sob a responsabilidade do (a) pesquisador(a) Heryson Raisthen Viana Alves.

Não será efetuada nenhuma forma de gratificação por sua participação. Os dados coletados farão parte do nosso trabalho, podendo ser divulgados em eventos científicos e publicados em revistas nacionais ou internacionais. O pesquisador estará à disposição para qualquer esclarecimento durante todo o processo de desenvolvimento deste estudo. Após todas essas informações, agradeço antecipadamente sua atenção e colaboração.

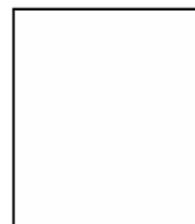
Consentimento Livre

Concordo em participar desta pesquisa “**OS TEMAS CONTEMPORÂNEOS TRANSVERSAIS NO NOVO ENSINO MÉDIO: ATUAÇÃO E RESSIGNIFICAÇÃO NO CONTEXTO DA PRÁTICA**”. Declarando, para os devidos fins, que fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos que serei submetido (a) e dos possíveis riscos que possam advir de tal participação. Foram garantidos a mim esclarecimentos que venham a solicitar durante a pesquisa e o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo a minha pessoa ou a minha família. Autorizo assim, a publicação dos dados da pesquisa, a qual me garante o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação.

Mossoró/RN. ____ / ____ / ____.

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Participante



Aluno (Heryson Raisthen Viana Alves) – Aluno do Curso De Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, Campus Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos S/N, Mossoró, RN, 59625-620 fone: (84) 3315-2145

Prof Zacarias Marinho (Orientador da Pesquisa – Pesquisadora Responsável) Curso De Programa de Pós-Graduação em Educação - POSEDUC, da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte UERN, Campus Central, no endereço Av. Prof. Antônio Campos S/N, Mossoró, RN, 59625-620

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP-UERN) - Faculdade de Medicina da UERN - Rua Miguel Antônio da Silva Neto s/n – Aeroporto.

Home page: <http://www.uern.br> - e-mail: cep@uern.br – CEP: 59607-360 - Mossoró –RN Tel: (84) 3315-2094.