

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CENTRO DE POLÍTICAS PÚBLICAS E AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM GESTÃO E
AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA

José Wilson Freitas de Miranda Filho

**A tradução da política dos Itinerários Formativos em uma escola-piloto do Ceará
no contexto da proposta do Novo Ensino Médio**

Juiz de Fora

2021

José Wilson Freitas de Miranda Filho

**A tradução da política dos Itinerários Formativos em uma escola-piloto do Ceará
no contexto da proposta do Novo Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Orientador: Prof. Dr. Marcello Ferreira

Juiz de Fora
2021

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Freitas de Miranda Filho , José Wilson.

A tradução da política dos Itinerários Formativos em uma escola-piloto do Ceará no contexto da proposta do Novo Ensino Médio / José Wilson Freitas de Miranda Filho . -- 2021.
244 f.

Orientador: Marcello Ferreira

Dissertação (mestrado profissional) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021.

1. Novo Ensino Médio. . 2. Contexto da prática. . 3. Itinerários Formativos. . 4. Ciclo de Políticas Públicas. I. Ferreira, Marcello , orient. II. Título.

José Wilson Freitas de Miranda Filho

**A tradução da política dos Itinerários Formativos em uma escola-piloto do Ceará
no contexto da proposta do Novo Ensino Médio**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, da Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Juiz de Fora, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Gestão e Avaliação da Educação Pública.

Aprovada em 04 de novembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Marcello Ferreira - Orientador
Universidade de Brasília - UnB



Profa. Dra. Beatriz de Bastos Teixeira
Universidade Federal de Juiz de Fora



Profa. Dra. Maria Beatriz Moreira Luce
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Dedico este trabalho à Educação cearense e a todo seu esforço por buscar, a cada dia, melhorias para os nossos estudantes. Dedico, também, a todos os colegas de labuta da Escola CAIC Senador Carlos Jereissati e a minha família, mãe e irmã, e a minha namorada, que tiveram que suportar horas e dias de minha ausência enquanto eu me dedicava a meus estudos. Por fim, dedico aos meus amigos próximos, que deram todo incentivo para que eu participasse deste mestrado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço aos membros da equipe de orientação, às assistentes de orientação, Helena Rivelli de Oliveira e Priscila Campos Cunha, e ao orientador professor Marcello Ferreira, por todo o apoio e apontamentos de sugestões para a melhoria dos procedimentos de leitura, pesquisa e escrita desta dissertação.

Agradeço, também, aos membros da banca, que, na etapa de qualificação, contribuíram para a ampliação do olhar deste mestrando sobre o objeto de pesquisa aqui tratado.

Acredito que, para ser portadora de uma verdadeira mudança de paradigma a reforma – *de pensamento e educação* – deve ser pensada não apenas no nível da universidade, mas desde o ensino fundamental. A dificuldade reside em educar os educadores, o que constitui o grande problema, como já colocava Marx em uma de suas famosas teses sobre Feuerbach: ‘Quem educará os educadores?’ Existe uma resposta: que eles se autoeduquem [sic.] com auxílio dos educandos (MORIN, 2015, p. 120, grifo nosso).

RESUMO

Nesta dissertação desenvolve-se um estudo sobre os processos de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola pública do Estado do Ceará. O objetivo geral desta pesquisa é, portanto, analisar o processo de tradução da política do Novo Ensino Médio pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati, com ênfase nas tomadas de decisões, realizadas em 2019, para a construção do plano de flexibilização curricular: os Itinerários Formativos. As análises desenvolvidas se debruçam sobre o documento legado pela escola – Plano de Flexibilização Curricular (PFC) –, além do guia de implementação disponibilizado pela Seduc-Ce e dos Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários (RCEIF). Para o desenvolvimento da pesquisa, utilizou-se a metodologia de análise documental, de natureza qualitativa, conforme os preceitos de Cellard (2008). No campo teórico, lança-se mão da abordagem do Ciclo de Políticas Públicas de Ball (1992; 1994), com a colaboração teórica de Mainardes (2006; 2018) e de Mainardes e Stremel (2010). Para as reflexões sobre o espaço escolar e sobre os modelos curriculares, são utilizados os trabalhos de Silva (1999), Apple (2012; 2017) e Oliveira e Cóssio (2013). Observa-se, na análise dos dados, como a unidade escolar em tela se empenhou no processo de apropriação, recontextualização e recriação desses documentos durante a preparação para a implementação de itinerários formativos. Os resultados da pesquisa apontam que houve pouco acompanhamento da equipe da Seduc e da Crede no que tange ao processo de tradução da política do Novo Ensino Médio, aos procedimentos para a formação de professores implementadores e à construção de um Plano de Flexibilização curricular. Conclui-se que as ações escolares, regra geral, aconteceram de forma proativa diante dos desafios encontrados. No entanto, o estudo evidenciou lacunas nos procedimentos executados pela escola-piloto, a exemplo da falta de uma agenda de ações e observações dos agentes sobre os processos praticados. Revelou-se, também, pouca apropriação, por alguns membros escolares, a respeito do modelo de flexibilização curricular a ser implementado na escola. Ficou comprovada, ainda, a ausência de procedimentos avaliativos, mensuradores das competências e habilidades discentes, assim como a ausência de ações da escola quanto aos resultados insatisfatórios de aprendizagem no novo cenário de ensino. Como proposta de intervenção, no Plano de Ação Educacional (PAE), foram sugeridas ações de revisão de práticas para a preparação da equipe de implementação, a partir da construção de uma agenda de ações colaborativas

entre a Seduc, a Crede e a escola. Busca-se, dessa forma, reorganizar o processo de implementação e atribuir ações e formas de monitoramento para uma melhor execução da política em foco na prática escolar.

Palavras-chave: Novo Ensino Médio. Itinerários Formativos. Contexto da prática. Ciclo de Políticas Públicas.

ABSTRACT

In this master's thesis, a study is developed on the implementation processes of Brazil's New High School, in a public pilot school in the state of Ceará, in 2019, regarding the Formative Itineraries. The general objective of this research is to analyze how that school interpreted the Brazilian New High School Act, Law No. 13,415/2017 (BRASIL, 2017), in order to adapt their curriculum to the new legislation. The analysis takes into account the Flexible Curriculum Plan, which is a document provided by the school; the Implementation Guide, which is a document supplied to the school by the Ceará State Department of Education (Seduc); and the Curricular References for the Preparation of Itineraries, published by the Brazilian Ministry of Education. As for the qualitative methodology, the document analysis is used according to the assumptions of Cellard (2008), and the Policy Cycle Approach (BALL, 1992; 1994), with theoretical collaboration by Mainardes (2006; 2018), Mainardes and Stremel (2010), for the observation of practicing, by Silva (1999), for the observation of identity concepts related to the curriculum, by Apple (2012; 2017), for the observation of the concept of repositioning and relationships, and Oliveira and Cóssio (2013), for the observation of intervening conditions for educational policies considering the school where the study takes place. The analysis therefore focuses on observing how the school understood and used the guiding documents, during 2019, in order to be able to implement the formative itineraries. The results show that the school staff did not receive enough help from Seduc to interpret the New High School policies, to train the teachers, and to create the Flexible Curriculum Plan, leading to the conclusion that the school staff worked mostly by themselves. In addition, the study evidenced gaps in the procedures performed by the pilot school, such as the lack of a schedule indicating how and when the agents involved in the process would act, as well as an evaluation that would record the feedbacks given by those agents. It was also revealed, regarding the Flexible Curriculum Plan to be implemented in the school, that there is little appropriation by some school agents. The absence of evaluative learning procedures to measure the acquisition of student competencies and skills was also proven, as well as the absence of actions to be taken by the school for unsatisfactory learning outcomes of those within the new teaching scenario. As an intervention proposal, in the Educational Action Plan, we suggest actions to provide a better support by building a schedule of collaborative actions among the agents involved

(coordinators, Seduc, Crede, and the school staff), in order to reorganize the entire process so the agents know their roles and so there are ways of monitoring its steps.

Key words: New High School. Formative Itineraries. Practice Context. Policy Cycle.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Infográfico com dados da unidade de estudo no ano de 2019	36
Figura 2 - Habilidades dos Itinerários Formativos associadas às Competências Gerais da BNCC	47
Figura 3 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao eixo estruturante investigação científica	48
Figura 4 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao eixo estruturante processos criativos	49
Figura 5 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao eixo estruturante mediação e intervenção sociocultural	50
Figura 6 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao eixo estruturante empreendedorismo.....	51
Figura 7 - Aba Nº 5 (PAPFC) - orientações para o Plano de Flexibilização Curricular	52
Figura 8 - Cronograma de ações da escola para a construção da PFC	61
Figura 9 - Motivação dos estudantes desejarem cursar o Ensino Médio.....	63
Figura 10 - Consulta sobre como os estudantes aprendem.....	65
Figura 11 - Consulta sobre o melhor layout para sala de aula.....	65
Figura 12 - Consulta sobre condições desejadas para a escola em que estuda.....	65
Figura 13 - Consulta sobre quais os papéis os professores devem assumir na escola....	66
Figura 14 - Consulta sobre quais formas de avaliação são melhores para a aprendizagem	66
Figura 15 - Consulta sobre que mudanças do Ensino Médio já eram de conhecimento deles	68
Figura 16 - Consulta sobre a área de conhecimento de interesse dos estudantes	69
Figura 17 - Consulta sobre preferências no arranjo de matérias em relação às áreas de conhecimento.....	69
Figura 18 - Consulta sobre preferências no arranjo de estudantes em relação às turmas	69
Figura 19 - Consulta sobre preferências de turno de estudo.....	70
Figura 20 - Consulta sobre escolhas de ações possíveis para além das aulas das disciplinas da base	70
Figura 21 - Leque de disciplinas para a área de linguagens e códigos	73
Figura 22 - Leque de disciplinas para a área de ciências da natureza	74

Figura 23 - Leque de disciplinas para a área de ciências humanas	75
Figura 24 - Leque de disciplinas para a área de matemática aplicada.....	76
Figura 25 - Simulação de fluxo de estudantes durante os itinerários das disciplinas de linguagens e códigos.....	77
Figura 26 - Simulação de fluxo de estudantes durante os itinerários das disciplinas de ciências da natureza e ciências humanas	78
Figura 27 - Simulação de fluxo de estudantes durante os itinerários das disciplinas de matemática aplicada	78
Figura 28 - Tabela de pontuações e aspectos avaliativos selecionados para as disciplinas de itinerários formativos.....	82
Figura 29 - Página inicial do molde de criação de Itinerário Formativo e escolha de eixos estruturantes	86
Figura 30 - Formulário para a construção de diretrizes para os módulos a serem desenvolvidos mensalmente ao longo da disciplina criada	87
Figura 31 - Molde para a confecção das ementas das disciplinas para itinerários formativos.....	88
Figura 32 - Plano de aula teste da área de Linguagens e Códigos (Parte I)	89
Figura 33 - Plano de aula teste da área de Linguagens e Códigos (Parte II).....	90
Figura 34 - Plano de aula teste da área de Ciências da Natureza	94
Figura 35 - Plano de aula teste da área de Ciências Humanas	98
Figura 36 - Dados da participação dos estudantes nas aulas testes	100
Figura 37 - Exemplificação da ficha de avaliação para estudantes após realização de aula teste	101
Figura 38 - Formulário de avaliação aplicado à equipe docente após processo de construção do PFC.....	113

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 -	Idade dos estudantes de nono ano consultados.....	63
Tabela 2 -	Total de estudantes consultados em cada escola.....	63
Tabela 3 -	Percepção dos estudantes sobre a função do Ensino Médio para seus objetivos de vida.....	64
Tabela 4 -	Percepção dos estudantes sobre a significância do que é estudado na escola para própria vida.....	64
Tabela 5 -	Percepção dos estudantes sobre o efeito escola em sua formação....	67
Tabela 6 -	Percepção dos estudantes sobre ter Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio.....	67
Tabela 7 -	Percepção dos estudantes sobre aulas com professores especialistas.....	67
Tabela 8 -	Percepção dos estudantes sobre destinar tempo para construção do próprio projeto de vida.....	68
Tabela 9 -	Percepção dos estudantes sobre o assunto desenvolvido na aula-teste de linguagens e códigos.....	102
Tabela 10 -	Percepção dos estudantes sobre contribuição discente na aula-teste de linguagens e códigos.....	102
Tabela 11 -	Percepção dos estudantes sobre a contribuição das atividades na aula-teste de linguagens e códigos.....	102
Tabela 12 -	Percepção dos estudantes sobre a solução de dúvidas na aula-teste de linguagens e códigos.....	103
Tabela 13	Percepção dos estudantes sobre a atividade prática na aula-teste de linguagens e códigos.....	103
Tabela 14 -	Percepção dos estudantes sobre o efeito da participação deles na aula-teste de linguagens e códigos.....	103
Tabela 15 -	Percepção dos estudantes sobre o material utilizado pelos professores na aula-teste de linguagens e códigos.....	104
Tabela 16 -	Percepção dos estudantes sobre o trabalho entre professores de componentes curriculares afins na aula-teste de linguagens e códigos.....	104

Tabela 17 -	Percepção dos estudantes sobre o tempo de aula para o desenvolvimento do assunto na aula-teste de linguagens e códigos...	104
Tabela 18 -	Percepção dos estudantes sobre o assunto desenvolvido na aula-teste de Ciências da Natureza.....	105
Tabela 19 -	Percepção dos estudantes sobre contribuição discente na aula-teste de Ciências da Natureza.....	105
Tabela 20 -	Percepção dos estudantes sobre a contribuição das atividades na aula-teste de Ciências da Natureza.....	106
Tabela 21 -	Percepção dos estudantes sobre a solução de dúvidas na aula-teste de Ciências da Natureza.....	106
Tabela 22 -	Percepção dos estudantes sobre a atividade prática na aula-teste de Ciências da Natureza.....	106
Tabela 23 -	Percepção dos estudantes sobre o efeito da participação deles na aula-teste de Ciências da Natureza.....	107
Tabela 24 -	Percepção dos estudantes sobre o material utilizado pelos professores na aula-teste de Ciências da Natureza.....	107
Tabela 25 -	Percepção dos estudantes sobre o trabalho entre professores de componentes curriculares afins na aula-teste de Ciências da Natureza.....	107
Tabela 26 -	Percepção dos estudantes sobre o tempo de aula para o desenvolvimento do assunto na aula-teste de Ciências da Natureza...	108
Tabela 27 -	Percepção dos estudantes sobre o assunto desenvolvido na aula-teste de Ciências Humanas.....	109
Tabela 28 -	Percepção dos estudantes sobre contribuição discente na aula-teste de Ciências Humanas.....	109
Tabela 29 -	Percepção dos estudantes sobre a contribuição das atividades na aula-teste de Ciências Humanas.....	109
Tabela 30 -	Percepção dos estudantes sobre a solução de dúvidas na aula-teste de Ciências Humanas.....	110
Tabela 31 -	Percepção dos estudantes sobre a atividade prática na aula-teste de Ciências Humanas.....	110
Tabela 32 -	Percepção dos estudantes sobre o efeito da participação deles na aula-teste de Ciências Humanas.....	110

Tabela 33 -	Percepção dos estudantes sobre o material utilizado pelos professores na aula-teste de Ciências Humanas.....	111
Tabela 34 -	Percepção dos estudantes sobre o trabalho entre professores de componentes curriculares afins na aula-teste de Ciências Humanas..	111
Tabela 35 -	Percepção dos estudantes sobre o tempo de aula para o desenvolvimento do assunto na aula-teste de Ciências Humanas.....	111
Tabela 36 -	Percepção docente sobre a prática de estudos pessoais a respeito do Novo Ensino Médio.....	114
Tabela 37 -	Percepção docente sobre a própria colaboração na formulação do mapa curricular escolar para a base comum referente ao componente curricular que leciona.....	115
Tabela 38 -	Percepção docente sobre o ato de revisar as próprias metodologias para o processo de ensino-aprendizagem.....	115
Tabela 39 -	Percepção docente sobre a análise dos conteúdos selecionados para compor a base comum da proposta escolar.....	116
Tabela 40 -	Percepção docente sobre a prática de estudos pessoais a respeito da Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos.....	116
Tabela 41 -	Percepção docente sobre o foco curricular dado pelos Itinerários Formativos que geraram em relação ao protagonismo estudantil.....	117
Tabela 42 -	Percepção docente sobre o próprio conhecimento de metodologias que promovam o protagonismo estudantil.....	117

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Estruturação das áreas de conhecimento com respectivos componentes curriculares.....	10
Quadro 2 -	Estrutura organizacional dos PCNs.....	22
Quadro 3 -	Síntese dos instrumentais utilizados durante o processo de construção da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC).....	119
Quadro 4 -	Revisando aspectos teóricos para a análise das ações da unidade de estudo.....	146
Quadro 5 -	As cinco dimensões preliminares da análise documental.....	148
Quadro 6 -	Indagações sobre o Plano de Flexibilização Curricular para compreensão do contexto da prática.....	181
Quadro 7 -	Indagações sobre o Projeto Político Pedagógicos para compreensão do contexto da prática.....	185
Quadro 8 -	Síntese do Plano de Ação Educacional.....	196
Quadro 9 -	Detalhamento da ferramenta 5W2H.....	197
Quadro 10 -	Descrição da ação 1 - Abertura de processos de interlocução entre setores dirigentes do cenário administrativos educacional.....	198
Quadro 11 -	Descrição da ação 2 - Estudo sobre o cenário de tensões (conflitos e negociações).....	204
Quadro 12 -	Descrição da ação 3 - Ciclo de acompanhamento das etapas de implementação.....	207
Quadro 13 -	Descrição da ação 4 - Desenvolvimento profissional, que contempla formação, estudo e preparação da equipe em relação às metodologias e práticas que comportariam a flexibilização curricular.....	210
Quadro 14 -	Cenário de formações para a equipe implementadora da política na escola-piloto.....	211
Quadro 15 -	Descrição da ação 5 - Atuação docente no ensino por área de conhecimento – como trabalhar o uso dos conhecimentos curriculares de componentes afins na prática do ensino dos Itinerários Formativos.....	213

Quadro 16 - Proposição da distribuição dos componentes de Itinerário Formativo com base na indicação semestral de eixos estruturantes ao longo do ensino médio.....	215
Quadro 17 - Descrição da ação 6 - Elaboração de instrumentos de monitoramento das ações realizadas ao longo do processo de implementação da política curricular por Itinerários Formativos.....	216
Quadro 18 - Sugestões para o conteúdo das avaliações das etapas do processo de formação e implementação da política de Itinerários Formativos...	217

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEd	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
Cedea	Célula de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem
CNE	Conselho Nacional de Educação
Conae	Conferência Nacional de Educação
Consed	Conselho Nacional de Secretários de Educação
Crede 01	Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação 01
DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica
Enem	Exame Nacional do Ensino Médio
FHC	Fernando Henrique Cardoso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NEM	Novo Ensino Médio
PAPFC	Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular
PCNEM	Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE Interativo-MEC	Plano de Desenvolvimento da Escola do Ministério da Educação e Cultura
PFC	Proposta/Plano de Flexibilização Curricular
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PNFEM	Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
PPGP	Programa de Pós-graduação em Gestão e Avaliação da Educação Pública
PPP	Projeto Político Pedagógico
Pronatec	Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego
RCEIF	Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos
Seduc	Secretaria de Educação do Estado do Ceará

Senac	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senai	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
Undime	União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO.....	9
2.	O CAMPO DE PLANEJAMENTO DE UMA ESCOLA-PILOTO EM PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO.....	18
2.1	FATOS ANTECEDENTES À REFORMA DO ENSINO MÉDIO.....	19
2.2	O CENÁRIO DO CAMPO DE IMPLEMENTAÇÃO NO ÂMBITO MICRO PARA UMA ESCOLA-PILOTO.....	27
2.3	AS ORIENTAÇÕES DO MEC PARA O PLANEJAMENTO DE AÇÕES A PARTIR DOS GUIAS DE IMPLEMENTAÇÃO.....	39
2.4	CONHECENDO AS ORIENTAÇÕES DISPONIBILIZADAS NA PLATAFORMA DO PDDE-INTERATIVO: A ABA 5.....	51
2.5	O PRODUTO GERADO PELA ESCOLA QUE PERMITE CONHECER AS AÇÕES EXECUTADAS EM LOCO: O DOCUMENTO PFC.....	58
2.6	PREPARAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR POR ITINERÁRIO FORMATIVO.....	79
2.7	O PROCESSO AVALIATIVO PROPOSTO PARA A REALIDADE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	81
2.8	A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA NOVAS AÇÕES PEDAGÓGICAS.....	83
2.9	DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTAIS GERADOS DURANTE O PROCESSO DE PREPARAÇÃO ESCOLAR.....	85
3.	ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO.....	120
3.1	POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SEUS CICLOS.....	121
3.2	CURRÍCULOS E POLÍTICAS CURRICULARES.....	127
3.3	POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL.....	133
3.4	PERCURSO METODOLÓGICO.....	147
3.5	ANÁLISES SOBRE A ATUAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE TRADUÇÃO DE UMA POLÍTICA: REVISITANDO O CAPÍTULO 2.....	152
3.5.1	Análise Preliminar: Contexto dos Documentos.....	153
3.5.2	Análise Preliminar: Os Autores Envolvidos.....	159
3.5.3	Análise Preliminar: A Autenticidade e a Confiabilidade dos Textos.....	165

3.5.4	Análise Preliminar: A Natureza dos Textos.....	166
3.5.5	Análise Preliminar: Os Conceitos-Chave e a Lógica Interna dos Textos.....	171
3.5.6	A Análise Final do Estudo Documental: Visualizando os Aspectos da Tradução da Política em Estudo.....	180
4.	PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE).....	193
4.1	DETALHAMENTO DA AÇÃO 1 - ABERTURA DE PROCESSOS DE INTERLOCUÇÃO ENTRE SETORES DIRIGENTES DO CENÁRIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL.....	198
4.2	DETALHAMENTO DA AÇÃO 2 - ESTUDO SOBRE O CENÁRIO DE TENSÕES (CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES).....	204
4.3	DETALHAMENTO DA AÇÃO 3 - CICLO DE ACOMPANHAMENTO DAS ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO.....	206
4.4	DETALHAMENTO DA AÇÃO 4 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, QUE CONTEMPLA FORMAÇÃO, ESTUDO E PREPARAÇÃO DA EQUIPE EM RELAÇÃO ÀS METODOLOGIAS E PRÁTICAS QUE COMPORTARIAM A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR.....	209
4.5	DETALHAMENTO DA AÇÃO 5 - ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO POR ÁREA DE CONHECIMENTO – COMO TRABALHAR O USO DOS CONHECIMENTOS CURRICULARES DE COMPONENTES AFINS NA PRÁTICA DO ENSINO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	212
4.6	DETALHAMENTO DA AÇÃO 6 - ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MONITORAMENTO DAS AÇÕES REALIZADAS AO LONGO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR POR ITINERÁRIOS FORMATIVOS.....	215
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	220
	REFERÊNCIAS.....	225

1 INTRODUÇÃO

O tema deste trabalho é o processo de vivência de uma escola na tradução de uma política educacional de flexibilização curricular: os Itinerários Formativos. Esses Itinerários correspondem a um conjunto de unidades curriculares, disponibilizadas pelas escolas e redes de ensino, voltadas para o aprofundamento de conhecimentos e da preparação dos estudantes tendo em vista o prosseguimento dos estudos ou a inserção dos jovens no mundo do trabalho. Surgem, para a unidade de estudo, como efeito da Reforma do Ensino Médio, que é tratada a seguir.

Apresentados durante o governo de Michel Temer e tendo Mendonça Filho como Ministro da Educação, em 2016, os itinerários se mostraram como a maior mudança na proposição de uma reforma do Ensino Médio. Tal proposição se centrava na ideia de uma carga horária dividida entre os componentes curriculares obrigatórios, que deveriam compor 60% daquela prevista para os estudantes de Ensino Médio e o seu complementar em um mapa curricular flexível. Na época citada, os componentes Língua Portuguesa, Matemática e Língua Inglesa eram consideradas obrigatórios, demandando, assim, 40% da carga horária para o que se chamou de Itinerário Formativo, que corresponderia a uma formação à escolha do estudante, conforme os desejos de formação profissional futuros.

O currículo do Ensino Médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino [...].

§ 3º A critério dos sistemas de ensino, poderá ser composto Itinerário Formativo integrado, que se traduz na composição de componentes curriculares da Base Nacional Comum Curricular - BNCC e dos itinerários formativos, considerando os incisos I a V do caput. [...]

§ 5º Os sistemas de ensino, mediante disponibilidade de vagas na rede, possibilitarão ao aluno concluinte do Ensino Médio cursar mais um Itinerário Formativo de que trata o caput (BRASIL, 2017, art. 36).

Em outros termos, esse direcionamento central sobre a função dos Itinerários Formativos relaciona-se à perspectiva da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), convertida a partir da medida provisória nº 746 de 2016, que promove a proposição da Reforma do Ensino Médio, vindo a ser conhecida como “Novo Ensino Médio”. Essas unidades curriculares podem ser organizadas por área do conhecimento e por formação técnica e profissional. Podem, também, mobilizar competências e habilidades de diferentes áreas,

da formação técnica e profissional, no caso dos itinerários integrados, sendo essas possibilidades cursadas pelos estudantes de forma concomitante ou sequencial.

Conforme o texto da Portaria MEC nº 1432/2018 (BRASIL, 2018), lançado posteriormente para nortear a construção curricular dos Itinerários Formativos, estes devem ser compostos por orientações curriculares de componentes por áreas de conhecimento e pela opção de uma formação técnica-profissional. Cada área, assim, é constituída por componentes afins em consonância com as competências designadas para cada área de conhecimento. Dessa forma, no Quadro 1, apresenta-se a estruturação das áreas de conhecimento com seus respectivos componentes curriculares.

Quadro 1 - Estruturação das áreas de conhecimento com respectivos componentes curriculares

Área de conhecimento	Componentes curriculares
Linguagens e códigos e suas tecnologias	Português, Inglês, Artes e Educação Física;
Ciências da Natureza e suas tecnologias	Biologia, Física e Química;
Ciências Humanas e suas tecnologias	História, Geografia, Sociologia e Filosofia;
Matemática e suas tecnologias	Matemática.

Fonte: Brasil (2018), adaptado pelo autor.

Destaca-se que a Formação Técnica e Profissional, nessa condição de estruturação da Portaria MEC nº 1432/2018 (BRASIL, 2018), deve ser desenvolvida por parcerias com instituições que ofertem formação técnico-profissional.

Na implementação dos itinerários, deve-se, conforme a citada Portaria, garantir que o estudante, ao cursar um Itinerário Formativo, possa ter um desenvolvimento de aprendizagem focado no mínimo em um eixo estruturante a cada área de conhecimento: Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

Ficam estabelecidos os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos de modo a orientar os sistemas de ensino na construção dos Itinerários Formativos, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na forma do anexo a esta Portaria (BRASIL, 2018, art.1º).

Em um anexo dessa Portaria, também se informa que:

[...] os Itinerários Formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes (Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e

Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo), que serão apresentados em maior detalhe na seção 4 deste documento. Tais eixos estruturantes visam integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (BRASIL, 2018, recurso online).

Ainda como orientação para a estruturação curricular, o Conselho Nacional de Educação, com base na Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) e na Resolução do MEC nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018), permite que as instituições de ensino ofereçam ao menos duas opções de itinerários formativos. Além disso, há a possibilidade de as instituições desenvolverem aulas à distância, correspondendo, no máximo, a 20% da carga horária do período diurno e, no máximo, 30% para a carga horária no ensino noturno.

As atividades realizadas a distância podem contemplar até 20% (vinte por cento) da carga horária total, podendo incidir tanto na formação geral básica quanto, preferencialmente, nos itinerários formativos do currículo, desde que haja suporte tecnológico – digital ou não – e pedagógico apropriado, necessariamente com acompanhamento/coordenação de docente da unidade escolar onde o estudante está matriculado, podendo a critério dos sistemas de ensino expandir para até 30% (trinta por cento) no Ensino Médio noturno (BRASIL, 2018, art. 17, § 15).

Conforme Ferretti (2018), na observação a respeito do conteúdo do artigo 36 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996), modificado a partir da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a condição da existência de tipos de Itinerário Formativos fica à dependência do que possa ser relevante para o contexto local e para as condições do sistema de ensino da entidade federativa que promover sua estruturação curricular.

Ainda sobre a percepção de Ferretti (2018), entende-se que a condição de escolha do estudante, por algum Itinerário Formativo, poderá estar condicionada a fatores locais da implementação dessa estrutura de organização do ensino. Nesse sentido, questiona-se se o estudante terá, de fato, a condição de escolha se a oferta estiver diretamente limitada pela quantidade mínima apresentada, em virtude de um possível interesse local econômico.

Não deve ser descartada a possibilidade, em face do atual contexto econômico e político do país, de que seja limitada a referida flexibilização dos itinerários formativos pelos estados, na medida em que, de acordo com o espírito da Lei, os Conselhos Estaduais de Educação de cada ente possam ser, de certa forma, pressionados para oferecer prioritariamente, ou em maior número, itinerários formativos mais afinados com a perspectiva dos interesses econômicos, quais sejam, os referentes às áreas das Ciências Naturais, Matemática e Linguagens e Educação Profissional, alinhando-se com a expectativa de melhoria dos índices obtidos pelos jovens brasileiros nas avaliações de caráter internacional como o Pisa.

Esse argumento é reforçado, no meu entender, por dois dos artigos da Lei 13.415. O primeiro refere-se à eliminação da obrigatoriedade de determinados componentes curriculares, atualmente presentes nas matrizes em prática no ensino público brasileiro. São eles Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia, os quais poderão, de acordo com o §2 do artigo 35-A da Lei, fazer-se presentes obrigatoriamente nos currículos escolares, todavia, apenas sob a forma de *estudos e práticas* (FERRETTI, 2018, p. 29, grifos do autor).

Fazendo um recorte sobre compreensões do conceito de Itinerário Formativo, percebe-se que as concepções circundam o aspecto curricular que promova a possibilidade de escolha dentro de um universo de oferta contínua ou modular, havendo possíveis condições de pré-requisito de para cursar alguns componentes.

De acordo com Ramos (2009, recurso online), em verbete para o *Dicionário da Educação Profissional em Saúde*:

A expressão ‘Itinerário Formativo’, no nível macro, refere-se à estrutura de formação escolar de cada país, com diferenças marcadas, nacionalmente, a partir da história do sistema escolar, do modo como se organizaram os sistemas de formação profissional ou do modo de acesso à profissão. As bases organizativas dos currículos, se contínuas ou modulares, definirão, em parte, os tipos de ‘itinerários formativos’ que podem ser seguidos pelos estudantes, em coerência com a organização e as normas dos sistemas de ensino e de formação profissional.

De maneira complementar, para o universo das escolas de Ensino Médio que ofertam alguma formação tecnológica concomitante ao currículo básico:

A expressão itinerários formativos, citada em diversos documentos relacionados à educação profissional e tecnológica, já permite, em si, prever algumas possibilidades de interpretação. Itinerário faz referência a caminhos, estradas, roteiro, uma descrição de caminho a seguir, para ir de um lugar a outro. A palavra formativo, por sua vez, indica algo que forma ou serve para formar, que contribui para a formação ou para a educação de algo ou alguém (TEIXEIRA *et al.*, 2017, recurso online).

Dentre as alterações da referida Reforma, há a ampliação do tempo mínimo de permanência do estudante na escola, que passa de 800 horas para 1.000 horas anuais, bem como a definição de uma organização curricular mais flexível (Flexibilização Curricular)¹, percepção reafirmada na Resolução do MEC nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018). Essa flexibilização deve ocorrer por meio de práticas educativas que contemplem a oferta de unidades eletivas e de formações distintas, dentre outros aspectos metodológicos ancorados no princípio da organização do conhecimento a partir de competências e habilidades. Ou seja, direcionados ao que é previsto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), currículo comum obrigatório para todos os alunos de escolas brasileiras (CURY *et al.*, 2018).

Ressalta-se que a implementação de um novo modelo de ensino médio no Brasil (o Novo Ensino Médio) foi imposta pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), inicialmente, por Medida Provisória (nº 748/2016). Essa lei propôs modificações ainda não devidamente esclarecidas quanto aos pormenores de implementação e de estruturação, mas foi apresentada como uma realidade que precisava ser vivida dentro de redes de ensino no país, ainda que de forma experimental, a partir do ano de 2020 (CURY *et al.*, 2018).

A partir do contexto apresentado, este trabalho propõe-se a desenvolver um estudo de aspecto qualitativo sobre a preparação de uma escola-piloto cearense para a implementação da Reforma do Ensino Médio. Dá-se enfoque neste estudo, principalmente, às ações da unidade escolar, registradas no documento PFC. Tal documento representa a tradução escolar sobre a política dos Itinerários Formativos, que compõem as mudanças da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017). O PFC demonstra como a unidade de estudo conduziu o seu processo de recontextualização e de recriação de uma política curricular.

Este estudo toma como base os referenciais que nortearam o contexto de preparação para a implementação iniciada pela escola em 2019. Dessa forma, são desenvolvidas análises sobre o documento legado pela escola como sua proposta, o qual mostra-se central para a análise do caso desta investigação.

¹ Os sistemas de ensino, atendendo a legislação e a normatização nacional vigentes e na busca da adequação às necessidades dos estudantes e do meio social, devem:

[...]

III - fomentar alternativas de diversificação e flexibilização curriculares, pelas unidades escolares, que ampliem as opções de escolha pelos estudantes (BRASIL, 2018, art 20, III)

Ressalta-se que o ano de 2020 não é escopo desta análise, apesar de a unidade de estudo ter iniciado a etapa de aulas no início do bimestre letivo daquele ano com componentes de Itinerários Formativos. A exclusão dessa etapa no estudo se dá em virtude das atipicidades do período de pandemia da Covid-19² e seus efeitos nas rotinas escolares no Brasil e, em particular, no Ceará, que se caracterizou pela suspensão das aulas presenciais e das ações de implementação de Itinerários Formativos para, assim, dar ênfase ao ensino remoto, focado apenas nos componentes da base curricular tradicional.

Para o desenvolvimento analítico deste estudo de caso, utiliza-se como metodologia a análise documental de natureza qualitativa, conforme os preceitos de Cellard (2008). Assim, no capítulo 3 desta dissertação, dedica-se ao maior detalhamento dos documentos analisados, tendo, por isso, seções destinadas à discussão sobre o *contexto dos documentos*, seus *autores*, *autenticidade e confiabilidade dos textos* descritos, a *natureza dos textos*. Em especial, são abordados *os conceitos-chave e a lógica interna dos textos*, findando com a *análise* propriamente dita desses documentos, para a compreensão do processo de tradução da política realizada pelos agentes da unidade de estudo envolvidos nesse processo.

Como arcabouço teórico, utiliza-se o ciclo de políticas públicas de Ball (1992; 1994), contendo as percepções de Mainardes (2006; 2018) e Mainardes e Stremel (2010). Enfatiza-se o contexto de prática, para observar e analisar processos de recontextualização e de recriação feitos pela escola diante dos documentos norteadores utilizados na preparação para a implementação dos Itinerários Formativos.

Na observância desse contexto de prática e análise da produção escolar diante do cenário de tradução de uma política educacional, soma-se, ao campo teórico de observação, as contribuições de Silva (1999), que trata dos conceitos de identidade relacionados a modelos curriculares; de Apple (2012; 2017), com o conceito de reposicionamento e relações; e de Oliveira e Cóssio (2013), a respeito das condições intervenientes para políticas educacionais no Brasil.

² A COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo novo Corona vírus (SARS-CoV-2) e tem como principais sintomas febre, cansaço e tosse seca. Alguns pacientes podem apresentar dores, congestão nasal, dor de cabeça, conjuntivite, dor de garganta, diarreia, perda de paladar ou olfato, erupção cutânea na pele ou descoloração dos dedos das mãos ou dos pés. Recebeu *status* de Pandemia em 2020, o que condicionou a um procedimento de isolamento social em massa, nesse período, em diversos países, incluindo o Brasil. Tal situação de isolamento social condicionou à suspensão, a partir do mês de março do referido ano, da implementação de algumas políticas educacionais para que houvesse a adequação do ensino remoto para a educação básica. Entre essas suspensões, enquadra-se a implementação prática das escolas-piloto no tocante à flexibilização curricular que criaram em 2019.

Em termos temporais, em relação à realidade do estudo a ser desenvolvido nesta investigação, esclarece-se que, no final do ano de 2018, a gestão escolar da unidade de análise, escola CAIC Senador Carlos Jereissati, foi informada pela coordenadora da Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação, Crede 01, de que, a partir do ano letivo de 2019, a escola participaria de um projeto de flexibilização curricular que estava atrelado ao Novo Ensino Médio.

Por se tratar de um assunto que na época já causava controvérsias devido ao modo como se deu a oficialização do projeto de lei para o Novo Ensino Médio, a informação foi recebida, diante do presenciado pelo pesquisador, em meio a inquietações, pois muitos docentes, assim como o núcleo gestor da escola CAIC, tinham dúvidas sobre como proceder para o desenvolvimento de um plano de flexibilização curricular.

Além disso, havia dúvidas também sobre como isso afetaria a realidade da escola em termos de currículo, aprendizagem, carreira e função dos professores. Observou-se, ainda, desconfianças sobre o que seria do ensino no Brasil mediante tais mudanças na abordagem do conhecimento acadêmico através da proposição do uso de competências e habilidades por parte da Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

Tais percepções são possíveis para este pesquisador devido à relação que possuo com a unidade de estudo. Nela, desenvolvo a função de coordenador pedagógico, responsável por ações de protagonismo estudantil e formação de professores durante os planejamentos pedagógicos. Além de coordenador pedagógico, estou cadastrado, no sistema Plano de Desenvolvimento da Escola (PDDE Interativo-MEC)³, como coordenador-articulador do Plano de Flexibilização Curricular (PFC) para o Novo Ensino Médio⁴.

Possuo formação em Licenciatura em Letras pela Universidade Federal do Ceará e vínculo, por concurso, com a rede de ensino pública do estado do Ceará, desde o ano de 2010. Tais experiências me permitiram atuar como professor de Língua Portuguesa e Literatura da Escola CAIC Senador Carlos Jereissati e assumir atuação direta em projetos diversos desenvolvidos na escola em paralelo ao currículo tradicional desenvolvido por ela.

³ O PDDE Interativo é a ferramenta de planejamento da gestão escolar disponível para todas as escolas públicas. Ele foi desenvolvido pelo Ministério da Educação em parceria com as secretarias estaduais e municipais e sua principal característica é a natureza autoinstrucional e interativa de cada tela (Fonte: portal do MEC).

⁴ Para tratar de minha experiência acadêmica e profissional nesta introdução, utilizo os verbos na primeira pessoa do singular.

Em abril de 2018, fui convidado a fazer parte da atual equipe de gestão escolar, exercendo a função de coordenador pedagógico e responsável pelas articulações pedagógicas relacionadas à primeira série do Ensino Médio, assim como à coordenação de implementações de políticas educacionais na escola.

Com a compreensão desse vínculo existente, entende-se que a escolha do objeto de estudo justifica-se pela minha relação com a função de coordenar ações na série em que se dará a implementação inicial da Reforma educacional, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e da contribuição dele na construção de um material, durante o ano de 2019, o PFC. Material que, além de propor um modelo para a implementação de um novo mapa curricular, apresenta as realidades enfrentadas durante o planejamento de preparação da escola para uma nova realidade (o Novo Ensino Médio) e os desafios relacionados com a criação de componentes para a formação de itinerários formativos.

Observou-se, também, que, no contexto de prática, em 2019, não constava, em sites de referência, orientações concretas que sanassem dúvidas relacionadas aos processos que as escolas-piloto do estado do Ceará vivenciariam para o processo de criação de Itinerários Formativos. Assim, evidencia-se a necessidade deste estudo com a intenção de compreender as metodologias adotadas na construção de etapas de formação, tanto para uma flexibilização de currículo, quanto para professores dentro dessa nova realidade.

Essas condições motivam uma questão de pesquisa necessária para compreender os processos gerenciais antecipatórios à implementação realizada pela escola e a confecção de um plano de flexibilização curricular que atenda a uma qualidade de ensino diante da imposição de uma nova estrutura para a Educação Básica. Sendo assim, o questionamento da pesquisa é este: como se traduziram os processos de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola-piloto pública do Estado do Ceará, em 2019, relativamente aos Itinerários Formativos?

Dessa maneira, o objetivo geral dessa investigação consiste em analisar o processo de tradução da política do Novo Ensino Médio pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati, com ênfase nas tomadas de decisões, realizadas em 2019, para a construção do plano de flexibilização curricular: os Itinerários Formativos.

Tendo, nesse contexto, como objetivos específicos: (i) descrever as etapas de planejamento para a implementação do Novo Ensino Médio desenvolvidas pela escola ao longo do ano letivo de 2019; (ii) analisar o repertório informativo sobre o plano de implementação do Novo Ensino Médio construído pelos agentes escolares, observando a

condição da criação de currículo para itinerários formativos e, por fim, (iii) propor um Plano de Ação Educacional (PAE) com orientações sobre o processo de formação e instrumentalização do docente para criação e implementação de Itinerários Formativos.

O PAE em questão pretende orientar, também, gestores e demais responsáveis por processos de criação e implementação de planos de flexibilização curricular, contemplando aspectos que devem ser observados, de forma crítica, entre a teoria do planejamento prévio e a prática discricionária implementadora.

O desenvolvimento do presente estudo se dá por meio de cinco capítulos, sendo o capítulo 1 a presente introdução, com a função de apresentar o tema do estudo, os objetivos da pesquisa, a sua justificativa, a metodologia, assim como a sua estruturação.

O capítulo 2 contempla um espaço para a descrição dos documentos que motivaram as ações da escola diante do desafio de criar uma proposta de flexibilização curricular. Nesse capítulo o enfoque é sobre os aspectos prévios para a criação dos currículos de itinerários formativos, como também contempla a descrição dos produtos gerados pela escola: a PFC e os instrumentais utilizados por eles dentro desse campo de criação.

No capítulo 3, apresenta-se um esboço teórico sobre as teorias de implementação de políticas públicas educacionais, assim como sobre as teorias curriculares e o panorama histórico de implementação de políticas educacionais no Brasil para fundamentar a análise dos aspectos descritos no capítulo 2. Nesse terceiro capítulo, também estão descritos os processos metodológicos adotados para a escrita da análise do caso, com o uso dos contextos preliminares da análise documental de natureza qualitativa de Cellard (2008). Busca-se, com isso, auxiliar na compreensão de como os agentes implementadores realizaram escolhas diante dos desafios vividos no cenário de tradução de uma política educacional curricular.

Esta investigação finda com a proposição de um plano de ação educacional (PAE) no capítulo 4, seguido das considerações finais a respeito do estudo desenvolvido. Os principais achados indicam que a escola-piloto optou por ações autônomas para o preparo de sua equipe docente e para a construção de um Plano de Flexibilização Curricular, tendo em vista a ausência de aparatos que pudessem auxiliar os agentes implementadores de forma eficaz nesse processo.

2 O CAMPO DE PLANEJAMENTO DE UMA ESCOLA-PILOTO EM PROCESSO DE CRIAÇÃO DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS PARA IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO

Neste capítulo é abordado o cenário que antecede o processo de tradução de uma política educacional por uma escola-piloto do Ceará. Realiza-se, também, a descrição dos recursos referenciais utilizados por essa para a concretização dessa tradução através da proposta de um PFC.

O capítulo está dividido em nove subitens, sendo o primeiro um esboço dos fatos que antecederam a Reforma do Ensino Médio pela Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), seguido do subitem que comporta a descrição dos eventos relacionados ao cenário da escolha da unidade de estudo como escola-piloto para o processo de implementação de um mapa curricular composto por Itinerários Formativos.

No terceiro subitem, encontram-se as descrições e observações sobre o conteúdo dos guias de implementação que fomentaram as ações para a implementação da citada reforma. De forma complementar, no quarto subitem, consta a abordagem sobre o conteúdo orientador que fora direcionado para as escolas-piloto por meio da plataforma PDDE-Interativo. Esse conteúdo é composto de um conjunto de questionamentos respondidos pela Seduc-CE em forma de proposição de ações para o processo de implementação da política educacional focada na construção de um plano de flexibilização curricular.

A apresentação do PFC gerado pela unidade de estudo consta no quinto subitem. Essa descrição é ponto central da análise que é desenvolvida no terceiro capítulo, pois é o documento PFC que disponibiliza o registro do cenário e é a representação da tradução da unidade de estudo da política de Itinerários Formativos para o contexto de reforma do Novo Ensino Médio.

Nos subitens seis, sete e oito tem-se a descrição, respectivamente, do processo de preparação do currículo para Itinerário Formativo, a proposição de procedimento avaliativo para componentes dos Itinerários Formativos e, por fim, a descrição do processo de preparação dos professores para novos procedimentos pedagógicos.

O capítulo 2 encerra-se com o subitem nove, no qual há a descrição e apresentação de reflexões sobre os instrumentais criados pela unidade de estudo para as etapas de construção curricular vivenciadas dentro do recorte temporal estudado nesta pesquisa.

2.1 FATOS ANTECEDENTES À REFORMA DO ENSINO MÉDIO

Buscando contextualizar, previamente, o universo de ações que precedem a Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do Ensino Médio que motiva as ações da escola sob estudo, partiremos, nos parágrafos seguintes, de uma apresentação de ações e leis do campo nacional, em um breve recorte temporal, até esta investigação específica, para que se faça compreender esse momento vivenciado pelos responsáveis em criar uma proposta de flexibilização curricular em meio a uma inconstância de condições que surgem para a realidade do Ensino Médio.

Por se tratar de uma relação de construção de um modelo de sistema educacional com uma proposição de revitalizar o Ensino Médio, entre outras justificativas, é importante que se compreenda, nesse contexto, os antecedentes históricos relacionados a mudanças em sistemas educacionais.

Inicialmente, a educação básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) passa a ser garantida para todas as crianças e adolescentes a partir da Constituição Federal de 1988. Na mesma época, são também desenhadas políticas públicas para jovens e adultos que pretendam concluir suas etapas de formação escolar. Havendo nesse processo inicial, no entanto, escolhas de procedimentos de gerência sobre a educação que visavam desde a qualificação de mão de obra, com um ensino de massa de gestão da pobreza, a um ensino privado que proporcionava acesso mais fácil à formação superior.

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988, art. 205, recurso on-line).

Essas intervenções na organização da educação brasileira foram, por vezes, norteadas, em meio a diversas lutas, reivindicações e resistências de educadores, por pretensões do mercado econômico, visando a uma formação direcionada de conhecimentos comuns para preparem os estudantes a atenderem aos interesses do mercado de trabalho. Isso sob a justificativa do investimento para o aprimoramento do capital cultural gerar efeitos de crescimento na qualidade de vida dos indivíduos e, por consequência, das nações onde se dê esse investimento. Conforme Krawczyk (2017, p. 36):

Sabe-se que as políticas governamentais em geral resultam de embates e negociações que envolvem interesses de classes sociais e frações destas, desencadeando disputas entre forças e projetos antagônicos, que se manifestam, por exemplo, por meio de conflitos entre interesses empresariais, internos e externos ao País, bem como entre estes e os das classes trabalhadoras no atinente aos rumos a serem propostos à educação e, neste caso específico, ao Ensino Médio.

Essa leitura sobre a relação entre a educação e esses interesses de mercado também pode ser percebida a partir do momento em que se estipulam aprendizagens de conhecimentos mínimos tal como se deu na criação de uma BNCC para o Ensino Fundamental: “serão fixados conteúdos mínimos para o Ensino Fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais [...]” (BRASIL, 1988, art. 210, recurso on-line).

Essa situação, que busca assegurar uma educação básica, comum a todos, não esclarece os aspectos que motivam uma educação comum e o que essa educação comum pode proporcionar para o povo. Deixa, assim, um espaço de subjetividade sobre como esse ensino de conteúdos mínimos será regido e quais suas aplicações na vida do cidadão em fase escolar (BRANCO *et al.*, 2018).

Em outro documento que aborda aspectos da educação brasileira, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996, tem-se mais uma abordagem sobre a construção de uma base comum para o ensino, sem externalizar o que se pretende com essa unificação, mas agora deixando evidente, entre os pontos de exigência, uma construção de currículo diversificado, além do comum, que atenda às exigências da economia:

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, 2013, art. 26).

Como esclarecem Costa e Silva (2019, p. 7), há uma relação econômica de mercado que condicionada as reformas educacionais em curso no Brasil XXI:

Sob orientação e supervisão de organismos internacionais, entre eles o Banco Mundial (BM) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), como ocorrera com a reforma do Ensino Médio no México, o governo brasileiro reorganiza sua nova agenda educacional voltada para atender a uma lógica de mercado, ressuscitando a figura do professor

com notório saber e retirando e/ou flexibilizando disciplinas estratégicas [...].

Os passos iniciais que antecedem a consolidação da BNCC e a estruturação de uma reforma do Ensino Médio, por meio da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), e por consequência futura, mas não previamente planejada na época da constituinte, também sofreram interferências em anos prévios a essa lei. Isso considerando o lançamento de outros documentos que propuseram reformas na educação brasileira. Conforme Micarello (2016, p. 71),

[...] ao mesmo tempo em que o texto da política da BNCC é gestado, vão sendo urdidas as condições de sua apropriação e, portanto, de sua implementação, pelos diferentes atores do processo, na movimentação que se dá nessa “arena” na qual ocorrem disputas e confrontos de posições e interesses.

Dentre esses documentos, foram confeccionados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os parâmetros foram construídos e lançados por etapas, sendo a versão para o Ensino Fundamental, do 1º ao 5º ano, lançado em 1997, e para o ensino de 6º ao 9º ano, no ano seguinte. Em 2000, para complementar os parâmetros de orientação para os currículos da Educação Básica, apresentam-se os PCNs para o Ensino Médio (PCNEM). O documento objetivava difundir os princípios da reforma curricular até o Ensino Médio. Esses princípios visavam orientar o docente ao buscar novas abordagens e métodos didáticos para o aprimoramento do ensino e apontar referenciais para a educação brasileira.

Os PCNs surgem como uma referência para o sistema de educação nacional. O documento visa, portanto, garantir um conhecimento comum a todo território, mesmo em realidades distintas. Para isso, a norma leva em conta as desigualdades sociais e diversidades regionais – sem o intuito de uniformização –, bem como considera as diversas culturas brasileiras (TEIXEIRA; SOARES, 2020, p. 197).

Os PCNs, como documentos, comportam em seu conjunto uma divisão estrutural que permite uma distribuição curricular por componentes e áreas de conhecimento em cada nível escolar da educação básica. No quadro 2, é apresentada essa divisão.

Quadro 2 - Estrutura organizacional dos PCNs

Parâmetros Curriculares Nacionais 1ª a 4ª Séries (1997)	Parâmetros Curriculares Nacionais 5ª a 8ª Séries (1998)	Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (2000)
Volume 1 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 2 – Língua Portuguesa; Volume 3 – Matemática; Volume 4 – Ciências Naturais; Volume 5 - História e Geografia; Volume 6 – Arte; Volume 7 – Educação Física; Volume 8 – Apresentação dos Temas Transversais e Ética; Volume 9 - Meio Ambiente e Saúde; Volume 10 – Pluralidade Cultural e Orientação Sexual.	Volume 01 – Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais; Volume 02 – Língua Portuguesa; Volume 03 – Matemática; Volume 04 – Ciências Naturais; Volume 05 – Geografia; Volume 06 – História; Volume 07 – Arte; Volume 08 – Educação Física; Volume 09 – Língua Estrangeira; Volume 10.1 – Temas Transversais: Apresentação; Volume 10.2 – Temas Transversais: Pluralidade Cultural; Volume 10.3 – Temas Transversais: Meio Ambiente; Volume 10.4 – Temas Transversais: Saúde; Volume 10.5 – Temas Transversais: Orientação Sexual.	Parte I – Bases Legais; Parte II - Linguagens, Códigos e suas Tecnologias; Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias; Parte IV – Ciências Humanas e suas Tecnologias.

Fonte: Teixeira e Soares (2020, p. 198).

De acordo com Teixeira e Soares (2020), a inserção dos temas transversais por meio dos PCNs visava compor um repertório curricular que permitisse uma identificação do estudante com seu cotidiano.

[...] Os parâmetros incluem temas transversais, que são propostos de modo a interagir com as áreas de conhecimento comum, o que contribui para a integração do cotidiano regional de cada aluno, uma vez que tais conteúdos são adequados à realidade dos aprendentes (TEIXEIRA; SOARES, 2020, p. 199).

No documento que apresenta os parâmetros para o Ensino Médio, esclarece-se que a abordagem curricular proposta a partir dos PCNs não se constitui de uma visão engessada do currículo, tão pouco que este é o objetivo em si da construção identitária do

estudante, sendo de fato essa construção tecida entre as relações de abordagem de conteúdos com a construção de um arcabouço de competências e desenvolvimento de habilidades no uso desse arcabouço pelo estudante.

O fato de estes Parâmetros Curriculares terem sido organizados em cada uma das áreas por disciplinas potenciais não significa que estas são obrigatórias ou mesmo recomendadas. O que é obrigatório pela LDB ou pela Resolução nº 03/982 são os conhecimentos que estas disciplinas recortam e as competências e habilidades a eles referidos e mencionados nos citados documentos (BRASIL, 2000, p. 18).

Esse novo trato do conhecimento a partir da relação da abordagem curricular atrelada a competências e habilidades⁵ a serem desenvolvidas é o que permeará a versão da BNCC de 2018.

Uma década depois, após meses da Conferência Nacional de Educação (Conae), também, disponibilizou-se, em 13 de julho de 2010, a Resolução n. 4. Nela, define-se as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNs), tendo por objetivo orientar o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. Em 2013, com a Portaria n. 1.140, passou-se a instituir o Pacto Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio (PNFEM), com suas “diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do Ensino Médio público, nas redes estaduais e distrital de educação” (BRASIL, 2013).

Na cronologia das ações que marcaram reformas da educação no Brasil, seguindo os passos que antecedem a atual BNCC, em 2014, foi desenvolvido um documento no qual foram lançadas propostas e reflexões sobre o processo de mobilização para a Base Nacional Comum Curricular. No ano seguinte, a Portaria do MEC de n. 592, de 2015 instituiu a comissão de especialistas para a elaboração dessa base, comissão que liberou, em setembro do mesmo ano, a primeira versão do documento e, a segunda, em maio do ano seguinte.

No ano de 2016, sob organização do Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), realizaram-se os seminários estaduais entre professores, gestores e especialistas para debater a segunda versão da BNCC.

⁵ As “competências” são compreendidas como a capacidade ou aptidão de se solucionar determinado problema; sendo tais competências de ordem cognitiva; afetiva; física; de relação interpessoal e inserção social; ética e estética, segundo os PCNs para o ensino fundamental, publicado em 1997. Enquanto as “habilidades” são os aprendizados adquiridos e colocados em prática; como, por exemplo, ler e escrever (TEIXEIRA; SOARES, 2020, p. 201).

No mesmo ano de 2016, ocorreu um processo político de *Impeachment* contra a Presidenta Dilma Rousseff, que foi destituída do cargo, o qual passou a ser ocupado pelo então vice-presidente, Michel Temer.

Com apoio do Congresso Nacional e validado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), o Governo Temer lançou a Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do Ensino Médio (Novo Ensino Médio - NEM), por meio de medida provisória, que depois foi outorgada por força de lei.

Esse fato mudou os rumos dos debates nacionais prévios sobre a construção da BNCC e as reflexões do Plano Nacional de Educação (PNE) sobre o Ensino Médio até aquele momento. Deu-se início, então, a uma campanha de promoção, por um processo de divulgação midiático, do que viria a ser a proposta de reforma sobre o novo modelo de ensino.

Conforme consta na apresentação do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio, os gestores envolvidos na confecção do projeto da Reforma consideraram que as ações gestadas anteriormente serviram de base para o surgimento do Novo Ensino Médio (NEM):

PREVISTO NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO DE 2014, o Novo Ensino Médio surgiu a partir de mudanças recentes na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e da elaboração da parte para o Ensino Médio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Sua proposta considera três grandes frentes: o desenvolvimento do protagonismo dos estudantes e de seu projeto de vida, por meio da escolha orientada do que querem estudar; a valorização da aprendizagem, com a ampliação da carga horária de estudos; e a garantia de direitos de aprendizagem comuns a todos os jovens, com a definição do que é essencial nos currículos a partir da BNCC (BRASIL, 2018, p. 3).

Em um esclarecimento sobre o próprio guia de implementação, os autores declaram que “este”:

[...] Guia de Implementação, fruto do trabalho colaborativo entre o Ministério da Educação (MEC), o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCEE), o Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED) e servidores especialistas das Secretarias Estaduais de Educação, tem o propósito de apoiar as redes e sistemas de ensino, sugerindo caminhos para a construção de uma nova estrutura para a etapa do Ensino Médio. Esse material pode servir também de apoio para escolas particulares no processo de implementação das mudanças previstas na LDB (BRASIL, 2018, p. 3).

A perspectiva do que há na rotina do atual Ensino Médio é um dos elementos utilizados pelos defensores da proposta para argumentar a seu favor (BRANCO *et al.*, 2018). Essa perspectiva centra-se na ideia de que o modelo atual não comporta os anseios dos jovens em idade escolar para essa etapa de ensino:

O modelo atual não tem respondido de forma satisfatória a esses desafios – **“transformações enfrentadas pelos próprios jovens, do ponto de vista social e emocional, somam-se as mudanças dos tempos atuais, potencializadas pela ampliação e disseminação de novas tecnologias”**. A desconexão entre os anseios da juventude e o que a escola exige dela manifesta-se nos indicadores de frequência e desempenho da etapa: em 2016, 28% dos estudantes de Ensino Médio encontravam-se com mais de 2 anos de atraso escolar e 26% dos estudantes abandonaram a escola ainda no 1º ano; quanto ao IDEB, a variação positiva foi de apenas 0,3 ponto entre 2005 e 2011, ficando estagnado desde então e abaixo das metas estabelecidas (BRASIL, 2018, p. 6, grifo nosso).

Num reforço ideológico, os responsáveis pela redação do guia de implementação, à leitura que fizeram da realidade dos estudantes do Ensino Médio, atribuem também à realidade escolar o entrave que apontam para os resultados negativos dessa etapa escolar:

Não dá para responsabilizar apenas sujeitos externos à escola por esses resultados. A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. Para atender a essas questões, o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro (BRASIL, 2018, p. 6).

Conforme Briskievicz e Steidel (2018, l. 128, recurso online), as reflexões sobre o novo Ensino Médio, observando os desafios e as possibilidades dele, são necessárias para que se continue a atuação no espaço escolar, na busca de definir metas pedagógicas. Além disso, ajudam a construir caminhos que permitam o processo contínuo das práticas de ensino e aprendizagens fundamentais.

Na mesma toada, considerando que já nos encontramos, contando com a atual Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), em questão, na 17ª reforma do Ensino Médio, ao longo de 160 anos, Briskievicz e Steidel pontuam que:

A reforma do Ensino Médio brasileiro é ponto de partida para o exercício de compreensão das possibilidades e desafios de ação dos

educadores no conteúdo das novidades que afetam a prática docente e a gestão escolar de escolas públicas e privadas no cenário da publicação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). [...] A atitude de compreensão de um processo conflitivo como a reforma do Ensino Médio é um gesto de coragem. Exige rigorosa investigação das causas históricas da reforma, em sua décima sétima vez em pouco mais de cento e sessenta anos. [...] A compreensão exige que nos detenhamos sobre o papel das disciplinas no rearranjo documental proposto pelo Ministério da Educação e da Cultura (MEC) (BRISKIEVICZ; STEIDEL, 2018, recurso online).

De acordo com o guia de implementação, algumas mudanças pontuais caracterizarão um Ensino Médio que se propõe a colocar o estudante em uma posição de maior protagonismo no intuito de garantir a todos os mesmos direitos de aprendizagem. Assim o guia apresenta as mudanças a serem realizadas:

1- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): Para que as alterações curriculares do Ensino Médio tenham os efeitos positivos esperados, outras políticas e ações se fazem necessárias. Uma delas é a (re)elaboração dos currículos a partir da BNCC - essencial para colocar em prática a proposta de flexibilização curricular; **2- A ESCOLHA POR ITINERÁRIOS FORMATIVOS:** Os currículos do Novo Ensino Médio terão uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e os itinerários formativos, que oferecem caminhos distintos aos estudantes, ajustados às suas preferências e ao seu projeto de vida, cuja oferta considera as possibilidades de escolas e redes. É principalmente na escolha do itinerário, portanto, que se materializa o protagonismo juvenil; **3 - FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL NO ENSINO MÉDIO REGULAR:** Os estudantes matriculados no Ensino Médio regular terão a possibilidade de cursar integralmente um itinerário técnico, fazer um curso técnico junto com cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), ou até mesmo um conjunto de FICs articuladas entre si. Existe ainda a oportunidade de os jovens percorrerem itinerários voltados para uma ou mais áreas do conhecimento complementados por cursos FIC; **4- AMPLIAÇÃO E DISTRIBUIÇÃO DA CARGA HORÁRIA:** O Novo Ensino Médio amplia a carga das escolas de 2.400 horas para pelo menos 3.000 horas totais, garantindo até 1.800 horas para a formação geral básica, com os conhecimentos previstos na BNCC, e o restante da jornada para os itinerários formativos. As escolas têm até março de 2022 para se adaptar a essa mudança (BRASIL, 2018, p. 9, grifos do autor).

Embora com pouca clareza de dados e procedimentos pedagógicos sobre como proceder diante da orientação de uma base de ensino orientada por competências e ainda com falta de orientações precisas sobre outros tópicos do documento, em 14 de dezembro de 2018, homologou-se o documento da BNCC para a etapa do Ensino Médio.

Após essa homologação, as Secretarias de Educação dos estados foram contatadas pelo Ministério da Educação para que começassem os processos de adesão ao projeto em

vista de estarem sob auxílio de recursos para o processo de implementação do Novo Ensino Médio. Destaca-se aqui que, referente a esse processo de contato que aconteceu após a homologação da lei, não há documentação na Secretaria de Educação do Estado do Ceará que o registre, para além do que consta no PDDE-Interativo.

2.2 O CENÁRIO DO CAMPO DE IMPLEMENTAÇÃO NO ÂMBITO MICRO PARA UMA ESCOLA-PILOTO

Com a adesão da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc) pela coordenação da Gestão Pedagógica do Ensino Médio, por meio do sistema PDDE-Interativo do MEC, ao Projeto de Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do Ensino Médio (Novo Ensino Médio), a Seduc, juntamente com as Credes e com outros braços da Secretaria, promoveram reuniões com os gestores das escolas dessa rede para sondarem quais se proporiam a fazerem parte do grupo de escolas-pilotos para a implementação do Novo Ensino Médio.

Nessa etapa de adesão, processo inicial de implementação, as escolas também deveriam assumir a responsabilidade de desenvolver uma Proposta de Flexibilização Curricular para ser apreciada pelo Conselho Estadual de Educação. Dentre esses gestores, os responsáveis pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati confirmaram o interesse em ter a escola como piloto dessa proposta, visando apresentar um projeto alternativo que pudesse adaptar e preencher condições não previstas no documento federal.

A partir do decreto Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), teve início o processo de divulgação, em mídias de comunicação públicas, da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), educacional conhecida como Novo Ensino Médio (NEM), havendo uma sequência de procedimentos de ajustes que foram concatenados pelo CNE em abril de 2018, iniciando um processo de audiências públicas para debatê-la.

No mesmo ano, em agosto, houve a criação de comitês de debate para o preenchimento em formulário on-line com o propósito de sugerir melhorias para o documento. A data ficou conhecida como Dia D Nacional de Discussão sobre a BNCC. Após a homologação do documento, em 14 de dezembro, iniciou-se o procedimento de contato do Ministério da Educação com as Secretarias Estaduais de Educação, a fim de orientar as etapas de adesão das escolas ao projeto de reforma NEM.

Como esclarecido anteriormente, a Seduc, por intermédio das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes) e de outros braços da Secretaria,

desenvolveram reuniões com gestores de escolas da rede para sondarem quais se proporiam a fazerem parte do grupo de escolas pilotos do estado e para esclarecer a viabilidade de cada escola poder construir um plano de flexibilização curricular para ser analisado pelo Conselho Estadual de Educação do Estado.

Essa adesão inicial para o Novo Ensino Médio, oficializada por meio do PDDE-Interativo, contemplou, no final do ano de 2018, 29 escolas cadastradas para participar do processo, ainda no ano letivo de 2019, como escolas-piloto. A unidade de estudo realizou, conforme consta no sistema PDDE-Interativo, essa confirmação de adesão e teve situação habilitada oficialmente para a construção do PFC em 05 de junho de 2019.

O assentimento escolar à etapa de convite para ser escola-piloto se deu por questões multifatoriais em conformidade com as exposições feitas pela diretoria da escola, com a presença deste pesquisador, ao corpo docente, a princípio, e, depois, à comunidade escolar. As exposições apresentaram reflexões sobre a condição que a escola possuía diante das demais escolas locais da rede; sendo a escola CAIC ainda uma escola regular sem nenhuma oferta oficial diferenciada de currículo. Em relação à procura por matrícula escolar, comparada à preferência pelo currículo da escola profissional local e às outras duas escolas de tempo integral que ofertam um leque curricular mais diversificado, a escola ficava em última opção, recebendo estudantes que não conseguiam vagas nos outros modelos escolares locais citados.

Para uma melhor compreensão sobre o cenário dessa unidade de estudo, apresenta-se, aqui, o conteúdo coletado do Projeto Político Pedagógico (PPP), referente aos anos de 2019 e 2020. Nele é possível observar a identidade escolar e como essa apresenta indícios de ser protagonista em projetos educacionais. Essa característica é um dos elementos que fez com que a escola fosse aceita como escola-piloto para a etapa de implementação da Flexibilização Curricular, tal como se nota a partir do texto de apresentação desse documento escolar:

O presente documento, intitulado Projeto Político Pedagógico (PPP), consiste da apresentação dos princípios e valores da escola CAIC Senador Carlos Jereissati voltados ao foco de norteamiento do perfil de trabalho desta instituição de ensino: em relação aos diferentes públicos atendidos pelas ações voltadas para a aprendizagem e aos grupos de convívio comunitário e de trabalho.

Essa função norteadora visa gerar, no processo de sua efetivação, contribuições para reais transformações sociais que possam ser postas em prática para além das limitações físicas da instituição, fomentando a construção contínua de cidadãos capazes de permanecerem aprendendo sobre o mundo e sobre si, assim como serem capazes de

conduzirem-se politicamente na busca por sanar os anseios sociais que possuam como indivíduos e como componentes de uma comunidade civil.

Somado a essa função, este documento compreende as perspectivas contemporâneas de abranger condições para uma educação popular, para estímulo ao protagonismo discente e a participação política de todos os entes de uma comunidade escolar (equipe gestora, professores, equipe de serviços técnico-administrativos e de serviços de manutenção, estudantes, pais, comunidade do entorno e representações de agrupamentos setoriais), para a construção de uma educação ambiental, de uma educação reflexiva sobre tecnologias e para o estímulo ao respeito à diversidade cultural, racial, religiosa e de gênero, a fim de colaborar na construção de uma comunidade centrada no respeito às diferenças (ESCOLA CAIC SEN. CARLOS JEREISSATI, 2019-2020, p. 6).

Sobre o histórico da unidade de estudo, encontra-se, no PPP (2019-2020), um resumo narrativo que contempla fatos históricos sobre ela. Há, também, uma descrição de seu campo de atuação:

Foi construída em 1996, como parte do então PRONAIC – Programa Nacional de Atenção Integral a Criança e ao Adolescente, instalada no Ceará em parceria tríplice: União, Estado e Município tendo como principais objetivos:

- Proteção especial à criança e a família;
- Promoção da saúde da criança e do adolescente;
- Educação infantil com atendimento à criança de 0 a 6 anos numa ação interativa que visa o cuidado a educação;
- Oferta de ensino fundamental;
- Oferta e disseminação das práticas esportivas e lúdicas como processo educativo e de lazer;
- Promoção, difusão e valorização de cultura universal, local e suas formas de expressão, como ênfase nas atividades de leitura pesquisas e desenvolvimento de projetos e eventos.
- Desenvolvimento de ações que estimulem a formação de uma cultura do trabalho e a aquisição de habilidades técnicas específicas conforme as expectativas da comunidade e recursos locais (ESCOLA CAIC SEN. CARLOS JEREISSATI, 2019-2020, p. 8-9).

Dentre as marcas do campo de atuação da escola, nota-se uma indicação constante para o trabalho com o público para além da função de ensino. Assim como há a indicação clara de que a unidade de estudo desenvolve projetos e eventos, valorizando os interesses da comunidade na busca de promover habilidades que possam promover ascensão no mundo do trabalho e de uma formação cultural ampla.

Como marco histórico, a unidade de estudo:

Começou a funcionar em fevereiro de 1996, antes da conclusão da obra, faltando, na época, alguns equipamentos necessários nas salas de aula, como carteiras, mesas entre outras, que aos poucos foram sendo providenciados conforme os anos e novas propostas de atuação da escola. Ressalta-se, nesse percurso, que a escola que iniciou atendendo, em seus anos iniciais, a educação infantil e ensino fundamental expandiu, rapidamente, sua oferta de vagas e, após uma divisão administrativa da educação pública, sob condução da Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC), passou a atender um público-alvo específico, o estudante do ensino médio, que hoje vem a ser o único perfil de estudante comportado pela escola, estando legado para o município a gerência sobre o público dentro do perfil da etapa fundamental. Atualmente, a escola encontra-se em meio a uma nova realidade para a educação nacional: está na condição de escola-piloto para a implementação do Novo Ensino Médio e da Base Nacional Comum Curricular, havendo para essa condição uma construção coletiva de novas abordagens curriculares, metodológicas e formativas através de um trabalho coletivo entre gestores, professores e estudantes. Nessas condições, a escola vem se organizando no sentido de adquirir novos materiais didáticos, qualificação de recursos humanos, aquisição de equipamentos tecnológicos para uma inserção educacional e reestruturação predial na busca de um bom funcionamento da instituição nesse novo contexto (ESCOLA CAIC SEN. CARLOS JEREISSATI, 2019-2020, P. 8-9).

Na concepção doutrinal, a unidade de estudo se apresenta em seu PPP como uma instituição educacional que promove uma prática de ensino voltada para o efeito transformador em seu corpo docente e discente:

Educação Transformadora

O primeiro desafio que se nos apresenta é o aprimoramento de nossa capacidade de imaginar realidades futuras diferentes daquelas com as quais convivemos nos dias atuais, qual seja: a perspectiva de uma sociedade nova, justa e mais fraterna. O ideal de uma sociedade mais justa pressupõe:

- Assegurar a todos os indivíduos o acesso às necessidades básicas de todo o ser humano, tais como, educação, saúde, trabalho, habitação, lazer...;
- Compreender e vivenciar as diferentes formas de respeito individual e mútuo;
- Repudiar condutas e situações estimuladoras do egoísmo, da exacerbação do ter, da discriminação, do desrespeito, da omissão e da permissividade;
- Promover a participação de todos os indivíduos na formulação e discussão das normas que irão presidir uma sociedade que se diz democrática;
- Apoiar ações de solidariedade.

Uma sociedade justa e igualitária parece utópica, porém, depende também de nós fazer prevalecer os ideais de justiça e democracia.

O segundo desafio que se impõe consiste na superação do ideal de sociedade traçado pelo regime capitalista - caracterizada pela perversidade e retificação das pessoas e relações -, para recuperar a centralidade do valor da pessoa e da vida. Acreditamos em uma

sociedade que cresça no grau de consciência de seu valor, do valor da vida humana, independente de país, raça etc. (ESCOLA CAIC SEN. CARLOS JEREISSATI, 2019-2020, p. 11).

Entende-se, a partir dessa concepção doutrinal da unidade de estudo, que a escola indica construir a identidade, tanto estudantil, quanto de seu corpo docente, em moldes que possam promover mudanças para o alcance de uma justiça social, o que conduz a um questionamento de quais são os meios utilizados pela escola para chegar a esse propósito: teria a escola a compreensão sobre o currículo como mecanismo para a construção identitária dos envolvidos tanto em sua criação, organização e manejo, por parte docente, no processo de ensino, quanto dos que se apropriam dele, estudantes, durante o processo de aprendizagem?

Entre outros questionamentos que se suscitam a partir de uma proposição de Educação Transformadora e tendo, como possível mecanismo para isso, a abordagem que a escola faz de seu currículo; como se dá a promoção da vivência de diferentes formas de respeito individual e mútuo no cenário escolar? Que perspectivas são contempladas dentro dessa proposição educacional transformadora nesse cenário que pretende validar ideais de justiça e democracia como ela indica em seu texto?

Em complemento reflexivo, como a escola, ao identificar o ideal de sociedade traçado pelo regime capitalista como um desafio a ser superado, conduz seu processo de educação para que promova a construção de uma sociedade, como ela mesma indica ao final: “que cresça no grau de consciência de seu valor, do valor da vida humana, independente de país, raça...”? (ESCOLA CAIC SEN. CARLOS JEREISSATI, 2019-2020, p. 11).

Tais questionamentos não buscam invalidar a proposição escolar de possuir uma Educação Transformadora, nem tão pouco fomentar o desenvolvimento direto de uma guinada no foco desta pesquisa para uma nova abordagem, mas são lançados neste momento tão somente para conduzir futuras reflexões sobre o posicionamento escolar diante da tradução da política educacional da Reforma do Ensino Médio, bem como refletir sobre as características da instituição que fora escolhida como escola-piloto para esse processo de implementação.

Observemos, ainda, o conteúdo correspondente ao campo de operação da escola:

É necessário que a escola defina, com clareza, sua identidade, para torná-la assim um contexto e clima organizacional propício à iniciação e desenvolvimento de vivências personalizadas e cooperativas. Uma escola que cria condições para: construir valores (aprender a ser);

desenvolver capacidades (aprender a aprender) desenvolver sua identidade pessoal e a socialização (aprender a conviver); atuar na ética, crítica e participativa na sociedade em todos os âmbitos, aprender a fazer. Na ótica da comunhão, a escola, como instituição social, deverá ser atuante, solidária, igualitária e testemunha de uma vivência do espírito de família. É uma comunidade disposta a conversar sempre, coerente com sua proposta; que tem bem claro e discutidos seus princípios, normas, exigências e limites. Enfim, uma escola composta por pessoas conscientes dos limites, compreendendo que as regras são instrumentos da organização da vida. Na ótica da missão, a escola adota metodologias e estratégias que desenvolvam a sensibilidade dos alunos, que viabilizem a autonomia e a democracia no cotidiano escolar; que promovam estudos, pesquisas e práticas de aprendizagens significativas; que estimulem análises críticas de situações discriminatórias, das desigualdades sociais e que implementem intervenções transformadoras. O efeito mediato da ação educativa, conforme a concebemos, é a construção do sentido para a vida: aumentar a cooperação humana, estimular a participação social, despertar a consciência de cidadania e preservar a dignidade da pessoa. Uma aprendizagem significativa, ou seja, que dá sentido para a vida. A aprendizagem significativa contempla o saber estratégico - habilidade e competências para compreender o mundo e nele agir; o saber político - habilidades e competências para compreender a sociedade e nela participar; o saber ético - habilidade e competências para apreender que cada opção pode fazer-nos mais ou menos humanos. A aprendizagem deve desenvolver competências, levando à autonomia intelectual e moral, à cooperação, ao pensamento crítico através do confronto de ideias e do debate (ESCOLA CAIC SEN. CARLOS JEREISSATI, 2019-2020, p. 11-12).

Percebe-se que o campo de operação escolar contempla o desenvolvimento de ações que promovem um trabalho cooperativo. Do mesmo modo, há o desenvolvimento de sensibilidade, autonomia e compreensão de práticas de democracia com os estudantes. Verifica-se que a unidade de estudo se enquadra, por essas experiências e concepção doutrinal, em condição afim da política a ser implementada, o que condicionou ela a ser escolhida como escola-piloto para essa implementação.

Além desses pontos que se podem observar no conteúdo do PPP da unidade de estudo, as condições estruturais da escola careciam de recursos para reforma, visto que até a presente época os custos de reformas estruturais de escolas eram direcionados para a adaptação das escolas regulares que viriam a ser escolas de tempo integral, não havendo um plano estadual de reforma para escolas que permaneceriam regulares, como o caso da escola CAIC.

Somado a isso, desde que o novo núcleo de gestão escolar assumiu em abril de 2018, houve uma sequência de análises de observações cotidianas que motivaram interesses em construir um novo mapa curricular para a escola, que, independentemente

da realidade do Novo Ensino Médio, já se discutia em reuniões com o coordenador da Célula de Desenvolvimento do Ensino e da Aprendizagem (Cedea) da Crede 01.

As reflexões que se desenvolviam nessas reuniões tinham como base observações sobre a realidade do ensino da escola, as quais estão disponibilizadas no documento Plano de Flexibilização Curricular, no qual fora observada a retratação de que o ensino era constituído apenas por um modelo de currículo tradicional. O modelo contemplava um ensino baseado em um compêndio dos livros didáticos, muitas vezes guiado somente por conteúdos recorrentes no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou por uma prática pedagógica meramente conteudista e padronizada sem reflexão sobre os anseios e as perspectivas das diversas juventudes existentes na escola.

[...] a realidade dessa escola, como parte considerável das escolas públicas de tempo regular, aponta para outras perspectivas e desafios. A escola ainda apresenta taxas de reprovação e abandono relativamente altas, apesar da sensível queda nos últimos dois anos (2018-2019), fruto de algumas mudanças implementadas nas avaliações internas de aprendizagem. A aprovação nos vestibulares é pouco efetiva, não atingindo 5% das matrículas das 3ª Série do Ensino Médio em 2018. Por outro lado, a escola ainda não prepara o estudante para o mundo do trabalho, haja vista o modelo de currículo adotado não prevê nenhuma disciplina sobre qualificação profissional. Essa realidade, por si só, deveria provocar inquietação nos professores, sobretudo como elemento para reflexão da prática docente e do papel social da escola. [...] nossa experiência na coordenação pedagógica entre abril de 2018 e até a presente data, nos permite vislumbrar algumas questões didático-pedagógicas que estão presentes na cultura escolar e que, de certa forma, impedem a plena realização dos objetivos da educação, e, especificamente, o direito à aprendizagem e a uma educação de qualidade (PFC, 2019, p. 24-25).

Nos processos que antecederam a construção do PFC, e durante ele, evidencia-se que foram poucos os documentos que poderiam dar um esclarecimento direto sobre como gerar uma proposta escolar para o Novo Ensino Médio. Entre esses documentos, era de acesso da escola, na época de preparação, apenas o texto da BNCC homologado em 2018 e as duas versões anteriores da Base Nacional.

Apenas em meados de maio de 2019, houve a disponibilização do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio no portal do MEC (BRASIL, 2018), o qual possibilitou uma melhor visão sobre a realidade que se impunha ao modelo de organização educacional vigente na época, assim como permitiu que se construísse um modelo que não fosse simplesmente uma implementação direta do Novo Ensino Médio.

A partir da autonomia que fora dada para elaborar um PFC, valorizaram-se nessa construção alguns aspectos que não eram contemplados pela proposta da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017): permanecer um trabalho ainda com caracterização das disciplinas⁶ curriculares e não somente o suplantá-las por áreas de conhecimento e por práticas educacionais, por exemplo.

Sobre o uso do termo disciplina ao invés do termo componente curricular em boa parte da escrita do documento escolar PFC que é descrito no capítulo 2, esclarece-se que abordaremos isso na análise da dimensão análise preliminar: os conceitos-chave e a lógica interna dos textos (CELLARD, 2008), disponível no subitem 3.5.5 deste estudo.

Ressalta-se que essa autonomia dada às escolas não foi acompanhada de um processo de formações no quesito didático para os coordenadores-articuladores – caso deste pesquisador –, como também não houve um treinamento presencial sobre como trabalhar com os docentes, alunos e gestão durante esse processo, assim como não houve oficialização documental das reuniões realizadas nesse interím 2018-2019.

Apenas por meio do portal do PDDE-Interativo, destinado pelo Ministério da Educação como local para serem acessadas outras informações de planejamento do Novo Ensino Médio – a respeito de como cadastrar o coordenador-articulador, como realizar a leitura dos dados referentes aos indicadores e às taxas do Brasil, do estado, do município e da escola e como realizar a leitura do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC), documento que orientou a elaboração das PFC das escolas da rede –, é que houve alguns apontamentos mais específicos sobre procedimentos de organização da construção da flexibilização curricular.

Tal recurso foi disponibilizado somente a partir do segundo semestre de 2019, o que transformou essa etapa na fase de gerenciamento de ações, ainda de forma autônoma, que deveriam ser tomadas pelos coordenadores-articuladores para que se desenvolvessem reuniões com os docentes das escolas e com as representações estudantis tentando, assim, a formação de grupos de trabalho e o planejamento e o desenvolvimento dos meios para a criação do plano de flexibilização.

A situação relatada legou para escola uma nova responsabilidade: gerar os mecanismos próprios de construção para a PFC (ementas, mapas de correlação de conteúdos e competências, mapas para guiar a confecção de componentes/cadeiras para

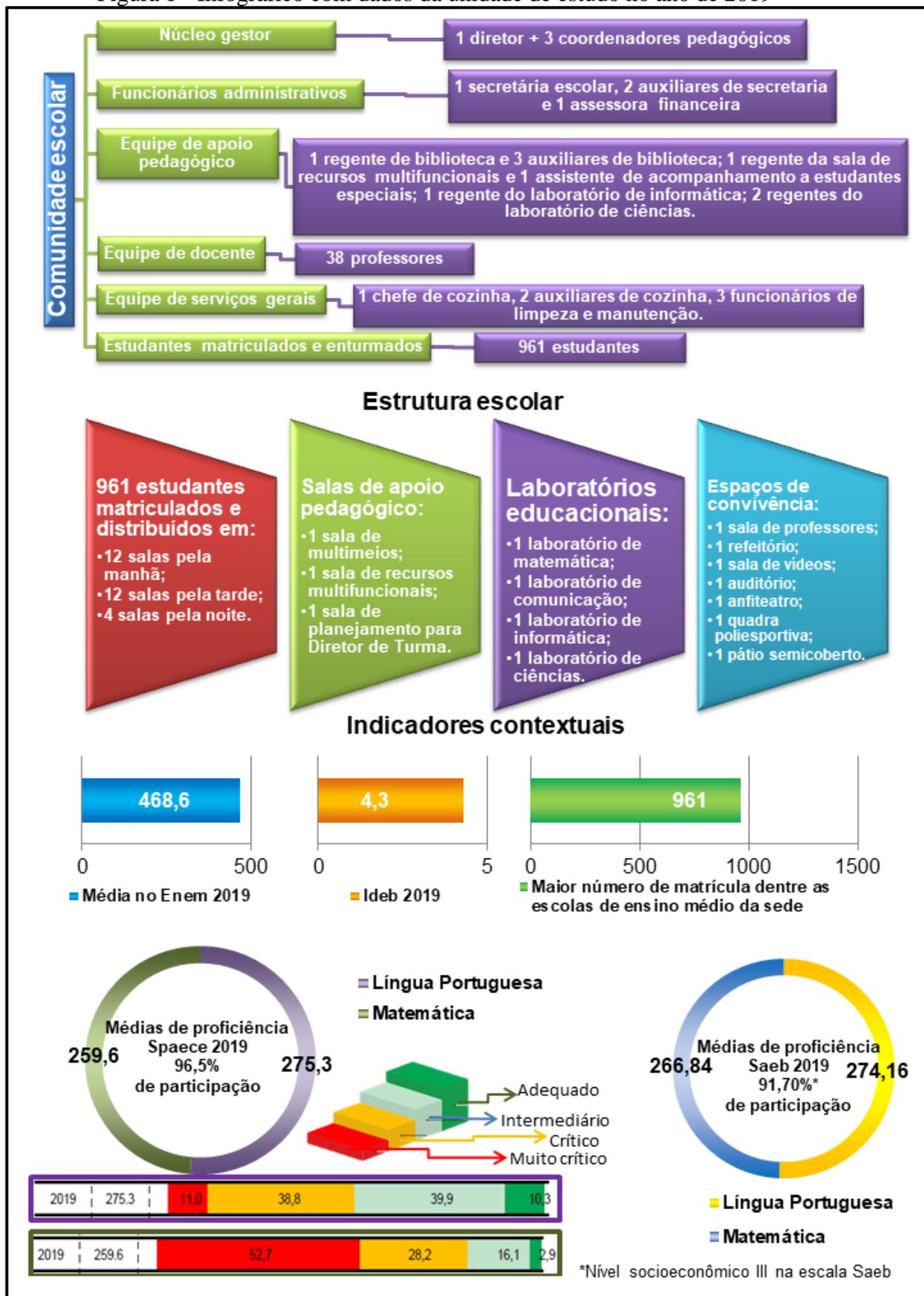
⁶ Apesar da inapropriação conceitual, tendo em vista a perspectiva mais avançada de “componentes curriculares”, como na BNCC, o pesquisador utilizará, em alguns momentos da escrita, o termo “disciplina”, para manter a compatibilidade com a terminologia dos documentos analisados.

Itinerários Formativos) e planejar a formação dos professores dentro de novas perspectivas didáticas – estudos sobre metodologias ativas – e concepções educacionais de aprendizagem. Tudo isso de forma condizente com a percepção de competências propostas pelo documento da BNCC e pelo guia de implementação do Novo Ensino Médio disponíveis no portal do MEC.

Assim, as análises que serão adotadas, as quais visam entender as ações de preparação para o planejamento e criação curricular dos itinerários para ação-piloto de uma escola pública, pretendem compreender o olhar da gestão sobre essa etapa, assim como os procedimentos desenvolvidos nos processos de criação da já referida proposta de flexibilização curricular.

Para melhor compreensão da realidade a ser estudada, apresenta-se a Escola CAIC Senador Carlos Jereissati como unidade de análise da presente pesquisa, assim como as ações dela diante da tarefa de implementar uma reforma curricular. Essa escola pertencente à rede de Ensino do Estado do Ceará, localizada na cidade de Maranguape, com o perfil de escola regular com três turnos independentes de ensino e um total de 961 alunos matriculados no ano observado para a análise deste estudo, 2019. Na figura 1 é possível compreender a composição do cenário da unidade de estudo no contexto do ano de 2019.

Figura 1 - Infográfico com dados da unidade de estudo no ano de 2019



Fonte: Elaborado pelo autor com base nas informações disponíveis no Relatório Anual Escolar de 2019 (2021).

No contexto da prática para o qual se destinam as descrições a serem feitas aqui, reforça-se que não havia, nesse período, orientações oficiais de como se dariam os passos para toda a transformação da escola para o Novo Ensino Médio. Do mesmo modo, também não constavam em documentos da época orientações sobre como proceder com capacitações para o corpo administrativo e para os professores das escolas-piloto a respeito do trabalho a ser desenvolvido para a já referida mudança.

Somente em algumas reuniões realizadas na Crede 01, no início do ano letivo de 2019, e presenciadas pela equipe gestora da qual este pesquisador faz parte, tomou-se ciência dos documentos liberados pelo Ministério da Educação a respeito do assunto. Ainda assim, os documentos não esclareciam os procedimentos de transição a serem feitos dentro de cada realidade escolar, como foi o caso do documento “guia de implementação do Novo Ensino Médio”, limitado a descrever os modelos possíveis de organização dos mapas curriculares, mas não contemplando o como fazer a transição para esses modelos.

A respeito dessa falta de esclarecimento em pormenores, é preciso aludir ao fato de que não havia diretrizes claras, na primeira versão do guia de implementação disponibilizado pelo MEC, de como deveriam ser feitas as adequações das disciplinas existentes no currículo escolar a uma nova proposta de mapa curricular.

Quando desta época não havia orientações diretas, também, de como realizar a formação de professores para a proposição de novas metodologias de ensino que visassem, como propõe a Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), a uma abordagem curricular submetida ao trabalho com competências gerais e por áreas de conhecimento, a escola condicionou a equipe docente envolvida nesse processo, pelo que se indica em seu produto legado, a pensar uma Proposta de Flexibilização Curricular que garantisse aos estudantes uma qualificação para a própria construção humana, intelectual, emocional, contemplando, também, uma qualificação para o mundo do trabalho.

No tocante ao processo que precede, no Estado do Ceará, a implementação do modelo do Novo Ensino Médio, muitas etapas, nessa época, demonstraram-se necessárias e passaram a ser desenvolvidas pelas escolas-pilotos, selecionadas desde o final de 2018. Essas escolas teriam como objetivo desenvolver, portanto, estudos durante o ano letivo de 2019 e elaborar as propostas de flexibilização curricular para a adaptação da BNCC, assim como a construção dos Itinerários Formativos, os quais passariam a ser bases da nova rotina dos estudantes, dos professores e da gestão.

Como contextualizado na introdução, a partir dos dados públicos sobre a Educação no Brasil, a investigação identificou que há uma série de ações e de documentos que foram desenvolvidos com o propósito de nortear, ao longo, principalmente dos anos 1990 e 2000, o universo da educação brasileira em várias etapas do ensino.

Entre os anos de 1995 e 2000 foram produzidos vários documentos de política que, se divergem em sua natureza – ora assumem o caráter de *proposta*, ora têm uma função *normativa* – manifestam uma mesma intencionalidade, qual seja a de produzir mudança significativa na estrutura curricular do Ensino Médio. Os principais documentos oficiais que explicitam essa intenção são: os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), produzidos sob orientação do MEC pela sua Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC); as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (DCNEM), explicitadas no Parecer 15/98 e na Resolução 3/98 da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE); e, ainda, as duas formas de avaliação, o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) (BERNARDIN; DA SILVA, 2014, p. 5, grifos do autor).

Dentre essas produções mais recentes que precedem a Reforma do Ensino Médio, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), que trataremos neste estudo de caso – em condição mais específica a flexibilização curricular que promove o surgimento dos Itinerários Formativos –, relembremos que os PCNEM surgiram apenas durante o final da segunda metade da década de 1990. Esses parâmetros eram focados em apresentar propostas para a reflexão docente sobre a condução do ensino, relacionando a condição das aulas a planejamentos para práticas diárias relacionadas a um currículo diversificado, mas não institucionalizado como um padrão comum a todo ensino nacional.

Publicadas anos depois dos PCNs, as Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio (DCNEM) também não regulamentaram uma condição de estruturação definitiva de um currículo nacional nem intervieram na alteração do mapa curricular do Ensino Médio por imposição, mas abriram portas para reflexões sobre condições pertinentes ao ensino na etapa final da educação básica. Tal abertura se relacionou ao fato de se pensar uma formação integral para o estudante, proporcionando a ele a relação:

[...] do trabalho como princípio educativo e a pesquisa como princípio pedagógico; a educação em direitos humanos; a sustentabilidade ambiental como meta universal; a indissociabilidade entre educação e prática social, considerando-se a historicidade dos conhecimentos e dos sujeitos do processo educativo, bem como entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem; a integração de conhecimentos gerais e, quando for o caso, técnico-profissionais realizada na

perspectiva da interdisciplinaridade e da contextualização; o reconhecimento e aceitação da diversidade e da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, das formas de produção, dos processos de trabalho e das culturas a eles subjacentes; a integração entre educação e as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura como base da proposta e do desenvolvimento curricular (BERNARDIN; DA SILVA, 2014, p. 8).

Somente durante o governo de Dilma Rousseff foi que surgiram as proposições de uma reforma que afetaria o mapa curricular da educação básica, na esteira das proposições feitas nos parâmetros e nas diretrizes, além dos debates sobre o PNE feitos pelo Conselho Nacional de Educação contemporâneos ao governo dela. As discussões dessa Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), porém, encerraram-se de forma abrupta com a imposição da atual, intitulada Novo Ensino Médio.

A partir da oficialização da Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), teve-se a alteração da LDB e a intervenção direta na estrutura curricular do Ensino Médio. Com essa condição, as redes estaduais de ensino passam a se vincular ao sistema que fomentará informações, direcionamentos e recursos financeiros para a implementação da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do ensino, como é o caso da rede educacional do Ceará, através da Seduc.

Nos subtítulos a seguir, encontram-se a descrição dos documentos tomados como referências básicas para a construção do PFC escolar, além da descrição do próprio plano criado diante da realidade vivenciada na etapa de preparação que aqui é observada.

2.3 AS ORIENTAÇÕES DO MEC PARA O PLANEJAMENTO DE AÇÕES A PARTIR DOS GUIAS DE IMPLEMENTAÇÃO

Dentro os documentos que compuseram o repertório de orientações para o desenvolvimento de ações preparatórias para a construção da Flexibilização Curricular, está o guia intitulado Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos. Refere-se ao norteador da construção de disciplinas que comporiam os Itinerários Formativos por áreas de conhecimento. O documento, que a partir deste momento identificado também pela sigla RCEIF, fica dentro do Guia de implementação do Novo Ensino Médio disponibilizado no portal do MEC.

Esse documento está focado em orientar a função dos itinerários dentro da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do Ensino Médio e como esses podem ser

desenvolvidos. Para tanto, o conteúdo do documento está organizado desde uma apresentação geral partindo para esclarecimentos sobre a implementação dos itinerários formativos. Ao lado disso, tem-se a apresentação das especificações dos tipos de itinerários – eixos estruturantes –, com seus devidos objetivos e focos pedagógicos, findando com a exposição, em tabelas, das habilidades relacionadas a cada eixo estruturante.

Conforme o documento, os itinerários formativos tratam-se de um:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

O parágrafo 2º do artigo 12 das DCNEM estabelece, ainda, que os Itinerários Formativos se organizam a partir de quatro eixos estruturantes (**Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo**), que serão apresentados em maior detalhe na seção 4 deste documento.

Tais eixos estruturantes visam **integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã**. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (RCEIF, 2018, p. 3, grifos do autor).

Tendo esse conjunto de situações os objetivos de:

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

Ao tratar da implementação dos Itinerários Formativos, expressa-se no documento que os eixos estruturantes são complementares entre si, sendo necessário que, ao desenvolver uma proposição de itinerário para uma área de conhecimento, haja a possibilidade do estudante ter acesso a disciplinas que em seu conjunto possam abranger *a investigação científica, os processos criativos, a mediação e intervenção sociocultural*

e o *empreendedorismo*, na busca por desenvolver “um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral” (RCEIF, 2018, p. 5, grifos do autor).

Também se nota que a atribuição de ações é legada às redes locais de ensino e escolas, apesar de tratar-se de uma reforma nacional, o que descentraliza um possível padrão e compromete as redes e escolas repassando a responsabilidade de gerir essa construção.

Conforme o instruído no corpo de documento, as redes e escolas devem definir:

- a)* a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;
- b)* o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;
- c)* se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional (RCEIF, 2018, p. 5).

Além de indicarem que as decisões de redes e escolas precisam ter o DCNEM como uma referência, não se estabelecem orientações como o documento indicado deve ser utilizado na construção de uma proposta de organização dos itinerários em cada área de conhecimento. Há aqui, em seguida, apenas a indicação de que por cada município da federação deve ser garantido, no mínimo, a possibilidade de dois itinerários formativos, o que também não esclarece como negociar essa situação e o que fazer caso seja de interesse da escola ofertar, como na rede privada, todas as áreas de conhecimentos na disposição desses itinerários.

Ao tratar da área de Formação Técnica e Profissional, frisa-se que:

[...] os Itinerários também se organizam a partir da integração dos diferentes eixos estruturantes, ainda que as habilidades a eles associadas somem-se a outras habilidades básicas requeridas indistintamente pelo mundo do trabalho e a habilidades específicas requeridas pelas distintas ocupações, conforme previsto no Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) (RCEIF, 2018, p. 5).

Antes de adentrar nas informações sobre os Eixos Estruturantes, afirma-se no documento que:

Os estudantes deverão realizar um Itinerário Formativo completo, passando, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos. Após a conclusão da carga horária total do Ensino Médio, os estudantes poderão cursar novos

Itinerários Formativos, caso haja disponibilidade de vaga na rede (RCEIF, 2018, p. 5).

Tal afirmação condiciona a vida do estudante a uma limitação de escolhas ou não escolhas: se a disposição de áreas de conhecimento para itinerários formativos for limitada a duas por município, não contemplando opções de desejo do estudante, além do fato de haver impasses sobre como organizar a reinserção de estudantes em outros ciclos de estudo após o fim do Ensino Médio, caso tenham interesse de cursar Itinerários Formativos não vivenciados em um primeiro momento.

Para que esses estudantes possam dar início aos estudos em outros itinerários não cursados, é necessário observar outras condições que ainda são incógnitas: como gerenciar essa reinserção do estudante que já passou pelo Ensino Médio e pretende retornar para cursar outra formação de área de conhecimento. De que maneira, dentro de uma limitação estrutural das escolas – vagas – será feita essa ação concomitantemente à inserção daqueles estudantes que estão iniciando o Ensino Médio pela primeira vez? Somando-se a esse conflito, ainda não se condicionaram quais serão os procedimentos para trabalhar o acompanhamento daqueles que se ausentam em meio ao percurso do Ensino Médio e depois retornam.

A situação apresentada gera questionamentos como quem terá prioridade sobre a vaga: aquele que está seguindo o fluxo de estudos sem interrupções ou o veterano que deseja retomar os estudos interrompidos ou, ainda, aquele que quer dar início a um novo Itinerário Formativo após a conclusão de um anterior de outra área de conhecimento?

Nesse conflito de dúvidas não tangenciadas pelo documento referencial, notaremos mais a frente, no subitem 2.3, que o comportamento da escola deste estudo de caso está em optar por arranjos semelhantes aos difundidos na publicidade de escolas particulares locais que pretendem manter itinerários para todas as áreas de conhecimento acadêmico além da manutenção de disciplinas da base comum.

Como citado anteriormente, o documento de RCEIF (2018) apresenta os eixos estruturantes dos itinerários formativos, seus objetivos e focos pedagógicos, sendo essas partes aqui apresentadas:

O eixo de investigação científica é apresentado como um conjunto de proposições dentro do desenvolvimento de uma disciplina que possa promover a ampliação das capacidades discentes em investigar o mundo ao redor. A partir disso, sendo capaz de aplicar conhecimentos sistematizados a partir das práticas e produções científicas

relacionadas “a uma ou mais Áreas de Conhecimento, à Formação Técnica e Profissional, bem como a temáticas” de interesse dos estudantes.

Para a existência desse eixo, condiciona-se que os estudantes sejam inseridos em uma realidade tecnológica intitulada como sociedade da informação⁷ e que, para que eles possam estar devidamente integrados com essa realidade, esses estudantes precisam angariar, no espaço de formação acadêmico, os conhecimentos e habilidades que permitam uma acessibilidade adequada dentro de uma sociedade que demanda observação sobre processos diversos e constantes análises de vários fatores da vivência humana, “[...] seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis” (RCEIF, 2018, p. 6).

Os objetivos apresentados para esse eixo compreendem:

- Aprofundar conceitos fundantes das ciências para a interpretação de ideias, fenômenos e processos;
- Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer científico;
- Utilizar esses conceitos e habilidades em procedimentos de investigação voltados à compreensão e enfrentamento de situações cotidianas, com proposição de intervenções que considerem o desenvolvimento local e a melhoria da qualidade de vida da comunidade (RCEIF, 2018, p. 6).

Além desses objetivos, o condicionamento pedagógico para o desenvolvimento das disciplinas elaboradas no entorno do eixo de investigação científica visa ao desenvolvimento mínimo de uma pesquisa científica. Tendo ela a característica de ser integradora de componentes curriculares diversos na busca por uma correlação entre áreas de conhecimento. Nessa proposição pedagógica, o documento norteia que a pesquisa siga as condições acadêmicas competentes a uma investigação:

O processo pressupõe a identificação de uma dúvida, questão ou problema; o levantamento, formulação e teste de hipóteses; a seleção de informações e de fontes confiáveis; a interpretação, elaboração e uso ético das informações coletadas; a identificação de como utilizar os conhecimentos gerados para solucionar problemas diversos; e a comunicação de conclusões com a utilização de diferentes linguagens (RCEIF, 2018, p. 6).

Ao tratar do eixo nomeado como processos criativos, nota-se uma intenção semelhante de abordar esse eixo temático como elemento associado a uma demanda

⁷ Termo utilizado dentro do documento RCEIF (2018), dando a entender tratar-se da atual condição social de acesso a informações em tempo real.

social focada em integrar o estudante no universo de idealização e desenvolvimento de projetos. Tais projetos, assim como o eixo científico, devem abranger uma ou mais áreas de conhecimento, assim como uma possível condição à formação técnica e profissional, contando com possíveis interesses temáticos do estudante.

Centrando-se numa condição generalizante de que a sociedade está em um universo de integração, a alegação de construir disciplinas não dissociadas da realidade é a pauta norteadora desses eixos estruturantes. Isso é perceptível na afirmativa de que o trabalho com a criatividade e com a inovação deve ser acessível aos estudantes do Ensino Médio à medida que devem ser promovidas a aprendizagem de conhecimentos, as habilidades e os meios para ser capaz de gerar proposições, invenções e inovações.

Os objetivos apresentados para esse eixo compreendem:

- Aprofundar conhecimentos sobre as artes, a cultura, as mídias e as ciências aplicadas e sobre como utilizá-los para a criação de processos e produtos criativos;
- Ampliar habilidades relacionadas ao pensar e fazer criativo;
- Utilizar esses conhecimentos e habilidades em processos de criação e produção voltados à expressão criativa e/ou à construção de soluções inovadoras para problemas identificados na sociedade e no mundo do trabalho (RCEIF, 2018, p. 7).

Somado a essa apresentação de objetivos, para o foco pedagógico, o documento indica que se deve promover o desenvolvimento de, no mínimo, um projeto criativo agregando “[...] diferentes linguagens, manifestações sensoriais, vivência artísticas, culturais, midiáticas e científicas aplicadas” (RCEIF, 2018, p. 7).

Além disso, deve-se considerar a:

identificação e o aprofundamento de um tema ou problema, que orientará a posterior elaboração, apresentação e difusão de uma ação, produto, protótipo, modelo ou solução criativa, tais como obras e espetáculos artísticos e culturais, campanhas e peças de comunicação, programas, aplicativos, jogos, robôs, circuitos, entre outros produtos analógicos e digitais (RCEIF, 2018, p. 7).

Ao abordar o eixo estruturante denominado mediação e intervenção sociocultural, mantém-se a proposição de promover a ampliação de conhecimentos e habilidades que possibilitem ao estudante estar devidamente integrado socialmente nas demandas que compõem a sociedade moderna. Isso mantém também a ideia de construção de disciplinas que relacionam mais de uma área de conhecimento, havendo a possibilidade de relacionar-se à formação técnica e profissional por meio de temas que permitam ao estudante “realizar projetos que contribuam com a sociedade e o meio ambiente [...] como

agentes de mudanças e de construção de uma sociedade mais ética, justa, democrática, inclusiva, solidária e sustentável” (RCEIF, 2018, p. 8).

O documento declara que os objetivos do eixo mediação e intervenção sociocultural devem estar relacionados à ação de:

- Aprofundar conhecimentos sobre questões que afetam a vida dos seres humanos e do planeta em nível local, regional, nacional e global, e compreender como podem ser utilizados em diferentes contextos e situações;
- Ampliar habilidades relacionadas à convivência e atuação sociocultural;
- Utilizar esses conhecimentos e habilidades para mediar conflitos, promover entendimentos e propor soluções para questões e problemas socioculturais e ambientais identificados em suas comunidades (RCEIF, 2018, p. 8).

No tocante ao foco pedagógico desse eixo, devem-se ressaltar ações que promovam a prática do estudante na atuação da vida pública que estejam relacionadas a projetos de mobilização e intervenção sociocultural e ambiental, ao se planejar a construção curricular no entorno desse eixo. Tal planejamento, conforme os referenciais curriculares para a elaboração desse itinerário, deve contemplar:

[...] o diagnóstico da realidade sobre a qual se pretende atuar, incluindo a busca de dados oficiais e a escuta da comunidade local; a ampliação de conhecimentos sobre o problema a ser enfrentado; o planejamento, execução e avaliação de uma ação social e/ou ambiental que responda às necessidades e interesses do contexto; a superação de situações de estranheza, resistência, conflitos interculturais, dentre outros possíveis obstáculos, com necessários ajustes de rota (RCEIF, 2018, p. 8).

Ao partir para a apresentação dos referenciais para o último eixo estruturante nomeado como empreendedorismo, solicita-se que este esteja relacionado à mobilização de conhecimentos também de áreas diferentes que possam promover projetos pessoais ou produtivos integrados ao projeto de vida do estudante. Tudo isso considerando que este está inserido em uma sociedade que vivencia um momento de incertezas e de constantes mudanças que exigem uma constante habilidade de adaptação a diversos contextos, assim como a habilidade de gerar novas oportunidades para si e para os demais ao entorno do estudante.

Os objetivos desse eixo, conforme as orientações do documento, devem:

- Aprofundar conhecimentos relacionados a contexto, ao mundo do trabalho e à gestão de iniciativas empreendedoras, incluindo seus impactos nos seres humanos, na sociedade e no meio ambiente;

- Ampliar habilidades relacionadas ao autoconhecimento, empreendedorismo e projeto de vida;
- Utilizar esses conhecimentos e habilidades para estruturar iniciativas empreendedoras com propósitos diversos, voltadas a viabilizar projetos pessoais ou produtivos com foco no desenvolvimento de processos e produtos com o uso de tecnologias variadas (RCEIF, 2018, p. 9).

O foco pedagógico indicado para o eixo empreendedorismo deve conter ações que estimulem a criação de empreendimentos pessoais produtivos relacionados aos projetos de vida de cada estudante, mantendo este como protagonista nesta ação curricular.

Conforme o documento, no desenvolvimento desse eixo, deve-se buscar:

desenvolver autonomia, foco e determinação para que *os estudantes* consigam planejar e conquistar objetivos pessoais ou criar empreendimentos voltados à geração de renda via oferta de produtos e serviços, com ou sem uso de tecnologias. O processo pressupõe a identificação de potenciais, desafios, interesses e aspirações pessoais; a análise do contexto externo, inclusive em relação ao mundo do trabalho; a elaboração de um projeto pessoal ou produtivo; a realização de ações-piloto para testagem e aprimoramento do projeto elaborado; o desenvolvimento ou aprimoramento do projeto de vida dos estudantes (RCEIF, 2018, p. 9).

Após expor as condições para a criação dos eixos estruturantes, o documento apresenta as tabelas que possuem as informações relacionadas aos itinerários formativos. Na primeira tabela contida no RCEIF (2018) encontram-se as habilidades das competências da BNCC a serem também desenvolvidas por todos os Itinerários Formativos. Já na segunda tabela, estão as habilidades das competências atreladas a cada área de conhecimento e à formação técnica e profissional.

A figura 2 concentra os objetivos dos quatro eixos estruturantes, expondo as habilidades correspondentes à identificação, ao posicionamento, à utilização e à aplicação de informações, ao reconhecimento e à análise de informações de caráter artístico. São também expostas as habilidades correspondentes a questionar, a modificar e a difundir propostas e projetos tanto de cunho científico, social, criativo, investigativo, quanto de intervenção sociocultural e mercadológica: empreendedorismo. Tais habilidades são demarcadas por códigos que se relacionam a competências e habilidades que também são propostas para componentes/disciplinas da base comum.

Figura 2 - Habilidades dos Itinerários Formativos associadas às Competências Gerais da BNCC

EIXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA	<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CIENTÍFICO:</p> <p>(EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.</p> <p>(EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.</p> <p>(EMIFCG03) Utilizar informações, conhecimentos e ideias resultantes de investigações científicas para criar ou propor soluções para problemas diversos.</p>				
PROCESSOS CRIATIVOS	<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO PENSAR E FAZER CRIATIVO:</p> <p>(EMIFCG04) Reconhecer e analisar diferentes manifestações criativas, artísticas e culturais, por meio de vivências presenciais e virtuais que ampliem a visão de mundo, sensibilidade, criticidade e criatividade.</p> <p>(EMIFCG05) Questionar, modificar e adaptar ideias existentes e criar propostas, obras ou soluções criativas, originais ou inovadoras, avaliando e assumindo riscos para lidar com as incertezas e colocá-las em prática.</p> <p>(EMIFCG06) Difundir novas ideias, propostas, obras ou soluções por meio de diferentes linguagens, mídias e plataformas, analógicas e digitais, com confiança e coragem, assegurando que alcancem os interlocutores pretendidos.</p>				
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	<p>HABILIDADES RELACIONADAS À CONVIVÊNCIA E ATUAÇÃO SOCIOCULTURAL:</p> <p>(EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.</p> <p>(EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.</p> <p>(EMIFCG09) Participar ativamente da proposição, implementação e avaliação de solução para problemas socioculturais e/ou ambientais em nível local, regional, nacional e/ou global, corresponsabilizando-se pela realização de ações e projetos voltados ao bem comum.</p>				
EMPREENDEDORISMO	<p>HABILIDADES RELACIONADAS AO AUTOCONHECIMENTO, EMPREENDEDORISMO E PROJETO DE VIDA:</p> <p>(EMIFCG10) Reconhecer e utilizar qualidades e fragilidades pessoais com confiança para superar desafios e alcançar objetivos pessoais e profissionais, agindo de forma proativa e empreendedora e perseverando em situações de estresse, frustração, fracasso e adversidade.</p> <p>(EMIFCG11) Utilizar estratégias de planejamento, organização e empreendedorismo para estabelecer e adaptar metas, identificar caminhos, mobilizar apoios e recursos, para realizar projetos pessoais e produtivos com foco, persistência e efetividade.</p> <p>(EMIFCG12) Refletir continuamente sobre seu próprio desenvolvimento e sobre seus objetivos presentes e futuros, identificando aspirações e oportunidades, inclusive relacionadas ao mundo do trabalho, que orientem escolhas, esforços e ações em relação à sua vida pessoal, profissional e cidadã.</p>				

Fonte: RCEIF (2018, p. 10).

Nas figuras 3, 4, 5 e 6, observa-se a divisão de habilidades para os eixos estruturantes de investigação científica, de processos criativos, de mediação e intervenção sociocultural e de empreendedorismo para cada área de conhecimento e para a formação técnica profissional respectivamente.

Figura 3 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao eixo estruturante investigação científica

EIXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
<p style="text-align: center;">INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA</p>	<p>(EMIFLGG01) Investigar e analisar a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFLGG02) Levantar e testar hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), situando-os no contexto de um ou mais campos de atuação social e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFLGG03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre português brasileiro, língua(s) e/ou linguagem(ns) específicas, visando fundamentar reflexões e hipóteses sobre a organização, o funcionamento e/ou os efeitos de sentido de enunciados e discursos materializados nas diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>(EMIFMAT01) Investigar e analisar situações-problema identificando e selecionando conhecimentos matemáticos relevantes para uma dada situação, elaborando modelos para sua representação.</p> <p>(EMIFMAT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na explicação ou resolução de uma situação-problema elaborando modelos com a linguagem matemática para analisá-la e avaliar sua adequação em termos de possíveis limitações, eficiência e possibilidades de generalização.</p> <p>(EMIFMAT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a contribuição da Matemática na explicação de fenômenos de natureza científica, social, profissional, cultural, de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>(EMIFCNT01) Investigar e analisar situações-problema e variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais.</p> <p>(EMIFCNT02) Levantar e testar hipóteses sobre variáveis que interferem na dinâmica de fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCNT03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre a dinâmica dos fenômenos da natureza e/ou de processos tecnológicos, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>(EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.</p> <p>(EMIFCHSA02) Levantar e testar hipóteses sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, contextualizando os conhecimentos em sua realidade local e utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFCHSA03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>	<p>(EMIFFTP01) Investigar, analisar e resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias, planejando, desenvolvendo e avaliando as atividades realizadas, compreendendo a proposição de soluções para o problema identificado, a descrição de proposições lógicas por meio de fluxogramas, a aplicação de variáveis e constantes, a aplicação de operadores lógicos, de operadores aritméticos, de laços de repetição, de decisão e de condição.</p> <p>(EMIFFTP02) Levantar e testar hipóteses para resolver problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, utilizando procedimentos e linguagens adequados à investigação científica.</p> <p>(EMIFFTP03) Selecionar e sistematizar, com base em estudos e/ou pesquisas (bibliográfica, exploratória, de campo, experimental etc.) em fontes confiáveis, informações sobre problemas do cotidiano pessoal, da escola e do trabalho, identificando os diversos pontos de vista e posicionando-se mediante argumentação, com o cuidado de citar as fontes dos recursos utilizados na pesquisa e buscando apresentar conclusões com o uso de diferentes mídias.</p>

Fonte: RCEIF (2018, p. 11).

Figura 4 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao eixo estruturante processos criativos

EIXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
PROCESSOS CRIATIVOS	<p>(EMIFLGG04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre obras ou eventos de diferentes práticas artísticas, culturais e/ou corporais, ampliando o repertório/domínio pessoal sobre o funcionamento e os recursos da(s) língua(s) ou da(s) linguagem(ns).</p> <p>(EMIFLGG05) Selecionar e mobilizar intencionalmente, em um ou mais campos de atuação social, recursos criativos de diferentes línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; música; linguagens corporais e do movimento, entre outras), para participar de projetos e/ou processos criativos.</p> <p>(EMIFLGG06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, utilizando as diversas línguas e linguagens (imagens estáticas e em movimento; línguas; linguagens corporais e do movimento, entre outras), em um ou mais campos de atuação social, combatendo a estereotipia, o lugar-comum e o clichê.</p>	<p>(EMIFMAT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica na produção do conhecimento matemático e sua aplicação no desenvolvimento de processos tecnológicos diversos.</p> <p>(EMIFMAT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados à Matemática para resolver problemas de natureza diversa, incluindo aqueles que permitam a produção de novos conhecimentos matemáticos, comunicando com precisão suas ações e reflexões relacionadas a constatações, interpretações e argumentos, bem como adequando-os às situações originais.</p> <p>(EMIFMAT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação dos conhecimentos matemáticos associados ao domínio de operações e relações matemáticas simbólicas e formais, de modo a desenvolver novas abordagens e estratégias para enfrentar novas situações.</p>	<p>(EMIFCNT04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre a dinâmica dos fenômenos naturais e/ou de processos tecnológicos, com ou sem o uso de dispositivos e aplicativos digitais (como softwares de simulação e de realidade virtual, entre outros).</p> <p>(EMIFCNT05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos relacionados às Ciências da Natureza para resolver problemas reais do ambiente e da sociedade, explorando e contrapondo diversas fontes de informação.</p> <p>(EMIFCNT06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais, considerando a aplicação de design de soluções e o uso de tecnologias digitais, programação e/ou pensamento computacional que apoiem a construção de protótipos, dispositivos e/ou equipamentos, com o intuito de melhorar a qualidade de vida e/ou os processos produtivos.</p>	<p>(EMIFCHSA04) Reconhecer produtos e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados a temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>	<p>(EMIFFTP04) Reconhecer produtos, serviços e/ou processos criativos por meio de fruição, vivências e reflexão crítica sobre as funcionalidades de ferramentas de produtividade, colaboração e/ou comunicação.</p> <p>(EMIFFTP05) Selecionar e mobilizar intencionalmente recursos criativos para resolver problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação.</p> <p>(EMIFFTP06) Propor e testar soluções éticas, estéticas, criativas e inovadoras para problemas reais relacionados à produtividade, à colaboração e/ou à comunicação, observando a necessidade de seguir as boas práticas de segurança da informação no uso das ferramentas.</p>

Fonte: RCEIF (2018, p. 12).

Figura 5 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao eixo estruturante mediação e intervenção sociocultural

EIXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL	<p>(EMIFLGG07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais passíveis de mediação e intervenção por meio de práticas de linguagem.</p> <p>(EMIFLGG08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre formas de interação e de atuação social, artístico-cultural ou ambiental, visando colaborar para o convívio democrático e republicano com a diversidade humana e para o cuidado com o meio ambiente.</p> <p>(EMIFLGG09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção sociocultural e ambiental, selecionando adequadamente elementos das diferentes linguagens.</p>	<p>(EMIFMAT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais aplicando conhecimentos e habilidades matemáticas para avaliar e tomar decisões em relação ao que foi observado.</p> <p>(EMIFMAT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos matemáticos para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFMAT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza ambiental relacionados à Matemática.</p>	<p>(EMIFCNT07) Identificar e explicar questões socioculturais e ambientais relacionadas a fenômenos físicos, químicos e/ou biológicos.</p> <p>(EMIFCNT08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas socioculturais e problemas ambientais.</p> <p>(EMIFCNT09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental relacionados às Ciências da Natureza.</p>	<p>(EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p> <p>(EMIFCHSA08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para propor ações individuais e/ou coletivas de mediação e intervenção sobre problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, baseadas no respeito às diferenças, na escuta, na empatia e na responsabilidade socioambiental.</p> <p>(EMIFCHSA09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para resolver problemas de natureza sociocultural e de natureza ambiental, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.</p>	<p>(EMIFFTP07) Identificar e explicar normas e valores sociais relevantes à convivência cidadã no trabalho, considerando os seus próprios valores e crenças, suas aspirações profissionais, avaliando o próprio comportamento frente ao meio em que está inserido, a importância do respeito às diferenças individuais e a preservação do meio ambiente.</p> <p>(EMIFFTP08) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho, demonstrando comprometimento em suas atividades pessoais e profissionais, realizando as atividades dentro dos prazos estabelecidos, o cumprimento de suas atribuições na equipe de forma colaborativa, valorizando as diferenças socioculturais e a conservação ambiental.</p> <p>(EMIFFTP09) Propor e testar estratégias de mediação e intervenção para atuar em equipes de forma colaborativa, respeitando as diferenças individuais e socioculturais, níveis hierárquicos, as ideias propostas para a discussão e a contribuição necessária para o alcance dos objetivos da equipe, desenvolvendo uma avaliação crítica dos desempenhos individuais de acordo com critérios estabelecidos e o feedback aos seus pares, tendo em vista a melhoria de desempenhos e a conservação ambiental.</p>

Fonte: RCEIF (2018, p. 13).

Figura 6 - Habilidades específicas dos Itinerários Formativos associadas ao eixo estruturante empreendedorismo

EIXO ESTRUTURANTE	ÁREA DE LINGUAGENS E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE MATEMÁTICA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA E SUAS TECNOLOGIAS	ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS APLICADAS	FORMAÇÃO TÉCNICA E PROFISSIONAL
EMPREENDEDORISMO	<p>(EMIFLGG10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às várias linguagens podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFLGG11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das práticas de linguagem para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFLGG12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as práticas de linguagens socialmente relevantes, em diferentes campos de atuação, para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>(EMIFMAT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados à Matemática podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFMAT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos da Matemática para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo</p> <p>(EMIFMAT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando processos e conhecimentos matemáticos para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>(EMIFCNT10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências da Natureza podem ser utilizados na concretização de projetos pessoais ou produtivos, considerando as diversas tecnologias disponíveis e os impactos socioambientais.</p> <p>(EMIFCNT11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências da Natureza para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo.</p> <p>(EMIFCNT12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências da Natureza e suas Tecnologias para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida.</p>	<p>(EMIFCHSA10) Avaliar como oportunidades, conhecimentos e recursos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas podem ser utilizadas na concretização de projetos pessoais ou produtivos, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando as diversas tecnologias disponíveis, os impactos socioambientais, os direitos humanos e a promoção da cidadania.</p> <p>(EMIFCHSA11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos e recursos das Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para desenvolver um projeto pessoal ou um empreendimento produtivo, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p> <p>(EMIFCHSA12) Desenvolver projetos pessoais ou produtivos, utilizando as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas para formular propostas concretas, articuladas com o projeto de vida, em âmbito local, regional, nacional e/ou global.</p>	<p>(EMIFFTP10) Avaliar as relações entre a formação escolar, geral e profissional, e a construção da carreira profissional, analisando as características do estágio, do programa de aprendizagem profissional, do programa de trainee, para identificar os programas alinhados a cada objetivo profissional.</p> <p>(EMIFFTP11) Selecionar e mobilizar intencionalmente conhecimentos sobre o mundo do trabalho para desenvolver um projeto pessoal, profissional ou um empreendimento produtivo, estabelecendo objetivos e metas, avaliando as condições e recursos necessários para seu alcance e definindo um modelo de negócios.</p> <p>(EMIFFTP12) Empreender projetos pessoais ou produtivos, considerando o contexto local, regional, nacional e/ou global, o próprio potencial, as características dos cursos de qualificação e dos cursos técnicos, do domínio de idiomas relevantes para o mundo do trabalho, identificando as oportunidades de formação profissional existentes no mundo do trabalho e o alinhamento das oportunidades ao projeto de vida.</p>

Fonte: RCEIF (2018, p. 14).

Para a terminologia que acompanha as áreas de conhecimentos indicadas nas quatro primeiras colunas, nota-se que todas são acompanhadas da expressão “e suas tecnologias” que, na compreensão da proposição dos itinerários formativos, relaciona-se à concretização prática do conhecimento por meio da vivência tanto no cotidiano escolar quanto no cotidiano externo à escola. Assim como na figura 2, nota-se que as habilidades são apresentadas com códigos de demarcação que se relacionam a competências e habilidades propostas para componentes/disciplinas da base comum.

2.4 CONHECENDO AS ORIENTAÇÕES DISPONIBILIZADAS NA PLATAFORMA DO PDDE-INTERATIVO: A ABA 5

Somado ao documento RCEIF (2018), a escola obteve um material de direcionamento de ações por meio do sistema PDDE-Interativo, dentro do Portal do MEC. Esse material de direcionamento passou a existir na aba número 5, conforme demonstrado na figura 7.

Figura 7 - Aba Nº 5 (PAPFC) - orientações para o Plano de Flexibilização Curricular

Novo Ensino Médio

Proposta de Flexibilização Curricular - PFC

Código INEP	23185112	Escola	CAIC SENADOR CARLOS JEREISSATI		
Município	Maranguape	Unidade Federativa	CE	Rede	Estadual
Localização	Urbana	Ano de Referência do Censo Básico	2018		

Recurso da Escola

Estimativa total de Recurso	1º Parcela	2º Parcela	3º Parcela
R\$ 204.008,00 (Divisão de Capital - CA e Custeio - CU)	40.801,60 (CA e CU)	81.603,20 (CA e CU)	81.603,20 (CA e CU)

1) Qual a estrutura de governança da Secretaria para o desenvolvimento da ação de implantação de escolas piloto, ação II do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio?

No âmbito da estruturação das propostas de flexibilização curricular, escolas, Crede/Sefor e Seduc precisam atuar cooperativamente para o sucesso das ações planejadas e que serão instituídas a partir da PFC das escolas da rede estadual participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio. Nesse sentido, faz-se necessária a criação de um Comitê Gestor da Implementação do Novo Ensino Médio, doravante denominado GT Coordenador. O GT Coordenador é composto por 22 membros, a saber: 1 da Superintendência Central; 1 de uma das Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação; 1 da Coordenadoria de Educação Profissional; 1 da Coordenadoria da Educação em Tempo Integral; 1 da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil; 1 da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional; 1 da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância; 1 da Coordenadoria de Avaliação

Fonte: Plataforma PDDE-Interativo Novo Ensino Médio (2019).

Na constituição das informações contidas nessa aba, encontravam-se questionamentos feitos pela equipe do MEC responsável nacionalmente em manter esse contato com as redes estaduais de ensino que aderiram ao processo de implementação do Novo Ensino Médio a partir da construção de propostas de Flexibilização Curricular para suas redes locais. As respostas dadas a esses questionamentos foram feitas pela equipe da Seduc com o intuito de nortear as ações escolares na construção da proposição de flexibilização de cada escola-piloto do Ceará.

Os questionamentos que compõem a Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo (2019) possuem as seguintes indagações, para os quais observaremos as orientações centrais dadas pela Seduc:

- 1) Qual a estrutura de governança da Secretaria para o desenvolvimento da ação de implementação de escolas piloto, ação II do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio?
- 2) Apresente o plano de comunicação proposto pela Secretaria para informar e orientar as escolas no desenvolvimento de suas Propostas de Flexibilização Curricular do Novo Ensino Médio.
- 3) Quais as orientações, as estratégias e os apoios da Secretaria para subsidiar a ação de formação continuada que será desenvolvida pelas escolas piloto no âmbito da Proposta de Flexibilização Curricular-PFC?

4) Quais orientações, estratégias e apoios da Secretaria para subsidiar as escolas na oferta de atividades com foco nos projetos de vida dos estudantes e no desenvolvimento das competências socioemocionais, tendo como base o fortalecimento do protagonismo juvenil?

5) Descreva as orientações e os apoios da Secretaria para que as escolas piloto realizem o levantamento dos interesses dos estudantes para definição das ações de flexibilização curricular que serão ofertadas no segundo semestre de 2019. Considerar o mapeamento do perfil profissional dos professores e as ações ou projetos já realizados na escola.

6) Quais orientações da Secretaria para apoiar as escolas na definição das ações de flexibilização curricular (no mínimo 2) que serão desenvolvidas no ano de 2019? Inclua orientações para a realização do diagnóstico das condições para oferta das ações e para a utilização de recursos no desenvolvimento das ações da PFC.

7) Quais estratégias e ações definidas pela Secretaria para o acompanhamento e o monitoramento da execução das Propostas de Flexibilização Curricular- PFC desenvolvidas pelas escolas e dos resultados alcançados? Apresentar cronograma das ações de acompanhamento e monitoramento.

8) Neste campo a Secretaria deverá orientar as escolas para que, ao final do segundo semestre de 2019, apresentem Proposta Pedagógica reelaborada e uma proposta de nova matriz curricular contemplando, no mínimo, a oferta de 2 itinerários formativos. Quando necessário, a Secretaria poderá informar especificidades de sua rede que considera relevantes para a implementação de escolas piloto (BRASIL, 2019, recurso online).

Para o primeiro questionamento que solicita a indicação de uma estrutura de governança por parte da Seduc para dar apoio às ações de implementação da Reforma do Ensino Médio, a Seduc informa que o grupo de trabalho é composto por 22 membros. Há, nesse grupo, um representante da Superintendência Central, um de uma das Credes, um da Coordenadoria de Educação Profissional, um da Coordenadoria da Educação em Tempo Integral, um da Coordenadoria de Protagonismo Estudantil, um da Coordenadoria de Diversidade e Inclusão Educacional, um da Coordenadoria de Formação Docente e Educação a Distância, um da Coordenadoria de Avaliação e Desenvolvimento Escolar para Resultados de Aprendizagem, um da Coordenadoria de Gestão da Rede Escolar, um da Coordenadoria de Gestão de Aquisição e Eventos Educacionais, um da Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa, um da Coordenadoria de Desenvolvimento Institucional e Planejamento, um da Coordenadoria de Gestão de Pessoas, um da Coordenadoria Financeira, um Técnico da Superintendência das Escolas de Fortaleza (Sefor I), um Diretor Escolar da Sefor II um Coordenador Escolar da Sefor III e, por fim, quatro membros da Coordenadoria de Gestão Pedagógica do Ensino Médio. Ressalta-se que há um representante para cada uma das

áreas de conhecimento correspondente à estruturação curricular (BRASIL, 2019, recurso online).

A segunda demanda solicitada na aba 5 é que a Seduc faça a proposição de um plano de comunicação que seja capaz de levar informações e orientações às escolas no desenvolvimento das propostas de flexibilização curricular. Para tanto, a proposição da Seduc fora a constituição de uma hierarquia comunicativa caracterizada pelo fluxo Seduc (orientador da Célula de Currículo do Ensino Médio) → Crede (orientador da Cedeia) → Escola (coordenador escolar), utilizando-se, nesse intercurso, de ofícios, canais virtuais, peças publicitárias e da mediação de superintendências, a partir das especificações:

1. Fluxo de informação: Gestão Pedagógica → Superintendência Central → Superintendência Regional (Crede/Sefor) → escolas (gestores).
2. Fluxo de informação: Escolas (gestores) → Superintendência Regional (Crede/Sefor) → Superintendência Central → Gestão Pedagógica. A periodicidade da comunicação dar-se-á de acordo com a necessidade de direcionamento dos trabalhos, seja junto às Crede/Sefor e/ou junto às escolas (BRASIL, 2019, recurso online).

Sobre o terceiro questionamento, “Quais as orientações, as estratégias e os apoios da Secretaria para subsidiar a ação de formação continuada que será desenvolvida pelas escolas piloto no âmbito da Proposta de Flexibilização Curricular- PFC?”, a Secretaria de Educação afirma que contará com um processo formativo dividido em três etapas: um seminário de oito horas de atividades, interno à Seduc, sob responsabilidade da equipe de Gestão Pedagógica do Ensino Médio; a promoção de formação com gestores escolares em núcleos regionais (Crede/Sefor), conforme demandas recebidas; a realização de formações, por fim, com a equipe docente de cada escola que fora contemplada com a possibilidade de desenvolver uma proposta de flexibilização curricular (PFC), sendo essa formação tanto de aspecto presencial, quanto a distância, conforme planejamentos.

Frisa-se que o Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo, que se encontra na aba 5, apresenta uma lista de documentos que devem promover uma reflexão sobre a condição do Ensino Médio no país e no mundo durante as etapas de formações citadas. São eles:

- a) PNE 2014-2024 (Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014);
- b) LDB 9.394/1996;
- c) LEI 13.415/2017;
- d) BNCC;
- e) DCNEM;
- f) REFERENCIAIS DE ELABORAÇÃO DE ITINERÁRIOS;

- g) GUIA DE IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO ENSINO MÉDIO;
- h) ORIENTAÇÕES PARA PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR.
- i) Projeto de Vida e Protagonismo Juvenil;
- j) Componentes Curriculares Eletivos;
- k) Matriz de referência Curricular do Ensino Médio do Ceará (Escola Aprendiz); Planejamento; Avaliação (BRASIL, 2019, recurso online).

Sobre a solicitação “4) Quais orientações, estratégias e apoios da Secretaria para subsidiar as escolas na oferta de atividades com foco nos projetos de vida dos estudantes e no desenvolvimento das competências socioemocionais, tendo como base o fortalecimento do protagonismo juvenil?”, contida no quarto questionamento da aba 5, é dado como orientação pela Seduc que:

as escolas-piloto devem apontar a existência ou ainda a intenção de desenvolvimento de uma dessas iniciativas curriculares, enfatizando três elementos: I. atividade formativa; II. formato; III. responsável. No currículo da rede estadual, destacam-se três componentes que têm foco no desenvolvimento do Projeto de Vida estudantil, bem como no desenvolvimento de competências socioemocionais: a) Projeto Professor Diretor de Turma (PPDT) / Diálogos Socioemocionais; b) Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS); e c) Projeto de Vida - presente no currículo das EEEP. Em relação a atividades com foco no Protagonismo Estudantil, as escolas devem levar em consideração ações e iniciativas para a promoção do protagonismo estudantil, de forma que este seja elemento fundamental na formação dos estudantes como pessoas humanas, futuros profissionais, cidadãos e potenciais agentes de transformações positivas em suas comunidades, na medida em que compreendem seu papel na sociedade atual. Ações que instituem e/ou fortaleçam grêmios estudantis nas escolas são fortes mecanismos de promoção do protagonismo estudantil, bem como a realização de projetos pedagógicos artístico-culturais e esportivos. Desse modo, constituem-se bons exemplos de estímulo ao protagonismo estudantil ações que fortaleçam atividades discentes que possam contribuir com sua efetiva participação em movimentos de fomento à cultura e ao esporte, tais como o Festival Alunos que Inspiram, os Jogos Escolares, AoGosto do Aluno, bem como visitas guiadas a espaços de teatro, cinema e museus, dentre outros (BRASIL, 2019, recurso online).

No questionamento seguinte, ao solicitar uma descrição de orientações que serão dadas pela secretaria de educação a respeito de como as escolas pilotos devem agir para coletar os possíveis interesses acadêmicos dos estudantes, objetivando-se que a equipe docente e gestora possam construir propostas que estejam próximas a essas potenciais demandas, assim como fazer as ações para que se mapeei os profissionais da escola conforme o perfil de cada um para ações dentro da nova realidade de Flexibilização, a

Seduc propõe a aplicação de questionários com itens fechados, usando a escala de Likert, assim como rodas de conversa para a sondagem de questões subjetivas.

Observa-se que nessa questão, em específico, há uma proposição de aplicação dessa rotina experimental de ações para serem ofertadas no segundo semestre de 2019, o que não se concretizou em virtude de o momento de ação-piloto apenas ocorrer no ano de 2020.

Assim como na quinta questão, percebe-se que o sexto questionamento traz uma definição de tempo para a execução de ações pilotos no segundo semestre de 2019, mas a resposta dada pela Seduc não atende a condição direta de aplicação proposta no questionamento. Isso abre margem para entender que a ação prática de implementação não se dará no segundo semestre no ano citado, mas que este período será reservado para planejamento escolar e coleta de propostas diversificadas para o currículo que a escola já desenvolve, sem haver ainda a aplicabilidade direta com estudantes oficialmente dentro de uma nova flexibilização curricular:

Durante o ano de 2019, as escolas deverão definir conjunto de ações com foco na flexibilização curricular. Essas ações, contudo, não serão os itinerários formativos propriamente, mas servirão como um passo inicial na definição e entendimento dos desafios da flexibilização. Essas ações de 2019 servirão como testes e deverão estar vinculadas aos itinerários que a escola pretende ofertar. [...] Os currículos deverão apresentar uma parte referenciada na BNCC (formação geral básica) e nos itinerários formativos, os quais deverão oferecer caminhos distintos aos estudantes, ajustados de acordo com a realidade da escola (BRASIL, 2019, recurso online).

No penúltimo questionamento, notamos a exigência de um cronograma que seja apresentado por parte da Seduc sobre o seu monitoramento perante as etapas desenvolvidas pelas escolas durante a execução das Propostas de Flexibilização Curricular (PFC). Conforme disponibiliza em resposta a esse questionamento na aba 5, a Seduc informa que esse cronograma de monitoramento deve ser concretizado com a colaboração de representantes de setores diversos:

O fluxo de monitoramento será formado por um representante de cada categoria: Seduc (GT Coordenador - COGEM e COADE) - Crede/Sefor (superintendente regional, Orientador CEDEA - orientador CEGAF - Articulador de Gestão) - Escola (Núcleo Gestor, responsável pelo Novo EM na escola, professores e representante do Conselho Escolar).
Postagem da PFC no PDDE: até 17/07
Análise das PFC pela Seduc: até 31/07
Início das ações da PFC pelas escolas: até 01/08
Monitoramento da execução das ações previstas nas PFC: a partir de 20/08 até 15/12
Envio da nova matriz curricular pelas escolas: entre 15/11 e 15/12

Avaliação final da execução das PFC: 10 a 20/12 As ações de acompanhamento/monitoramento serão realizadas pela COGEM com intermédio da COADE (Superintendência Central) (BRASIL, 2019, recurso online).

Observa-se aqui, antecipadamente, que as datas indicadas para monitoramento e os representantes para além do corpo docente escolar e seu núcleo gestor não se fizeram presentes no contexto de prática proposto como resposta ao penúltimo questionamento. Tais tópicos são observados no próximo subtítulo deste capítulo, onde se descreve o cronograma de ações da escola observada para este estudo. Notamos que o documento PFC só tem uma única postagem dentro da plataforma PDDE Interativo em meados de novembro de 2019, por exemplo.

Na última demanda, nota-se uma nova demarcação de ações voltadas para o ano letivo de 2019. Pede-se que a Secretaria de Educação apresente a forma como as escolas serão orientadas para que ao final do segundo semestre desse ano apresentem a “proposta pedagógica reelaborada e uma proposta de nova matriz curricular contemplando, no mínimo, a oferta de 2 itinerários formativos”. Como resposta, o que se tem é uma sequência de indicações de projetos promovidos pela Seduc em âmbitos diversos no sistema de educação do estado do Ceará.

Embora essas proposições ainda não atendam ao questionamento central sobre como as escolas serão orientadas para apresentarem as propostas de nova matriz curricular, as instituições de ensino se encontram sob a responsabilidade de apresentar essas propostas. Por isso, é indicado que tais instituições tomem como “inspiração” os projetos *Circuito de Gestão, Comunidade de Aprendizagem, Mediação Escolar e Cultura de Paz, Educação Ambiental, Científica e Tecnológica. Escola: Espaço de Reflexão, A Minha Escola é da Comunidade* e, por fim, *Avaliação diagnóstica com base na Matriz do Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE)*.

O que se tem mais próximo da solução esperada para o último questionamento se encontra no fim da resposta dada pela Seduc, com uma indicação de uma futura devolutiva sobre a proposta a ser encaminhada pela escola. Ainda assim, não esclarece as condições de formato, a divisão estrutural nem os procedimentos de justificativa ou os instrumentais a serem preenchidos pela escola durante a construção da PFC, assim como para o envio dela no mês indicado. Observa-se:

Posteriormente ao envio deste documento, serão enviados apontamentos ainda mais específicos, voltados para distintos modelos de oferta. Recomenda-se também consulta ao Catálogo de Eletivas

utilizado nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral como uma fonte de inspiração para a oferta de unidades curriculares diversas que futuramente poderão compor os itinerários formativos. Ao final do segundo semestre de 2019, as escolas devem apresentar sua nova matriz curricular, fruto da discussão suscitada pelos processos formativos e de preparação/adequação da escola para o desenvolvimento do novo Ensino Médio, ofertando, pelo menos, dois itinerários formativos distintos. Nesse sentido, a escola pode realizar a implementação do novo Ensino Médio de forma gradativa, a iniciar pela 1ª série no ano de 2020 (BRASIL, 2019, recurso online).

Conhecidos o conteúdo orientador contido no PDDE Interativo, Aba Nº 5 (PAPFC), e os aspectos abordados que serviram de base para o desenvolvimento das propostas de flexibilização curricular das escolas-pilotos, parte-se, no próximo subitem, para a descrição do material legado pela escola após o processo de aquisição de informações prévias.

2.5 O PRODUTO GERADO PELA ESCOLA QUE PERMITE CONHECER AS AÇÕES EXECUTADAS *IN LOCO*: O DOCUMENTO PFC

Nesta etapa, passa-se a conhecer o documento gerado pela escola, nomeado aqui como PFC (2019), o qual possui o registro de etapas tomadas por ela na construção do projeto de flexibilização curricular, assim como conhecer a própria proposição da escola para as ações complementares aos componentes da base comum, os componentes para os itinerários formativos.

Esse documento se tornou público e de livre circulação para todos que faziam parte da comunidade escolar, da administração da Crede 01 e da comissão estadual para o Novo Ensino Médio da Seduc, ao final de sua confecção no mês de novembro de 2019, não havendo restrições administrativas para o seu acesso. Como coautor do documento, o presente pesquisador tem acesso ao recurso original e aos instrumentais de coautoria com os demais integrantes do grupo de trabalho escolar criado para planejar as ações para a implementação do Novo Ensino Médio.

Já na introdução do documento escolar, pode-se ter acesso a algumas das motivações que possibilitam a adesão da escola a uma proposição de reforma do mapa curricular e a proposição de um projeto com algumas divergências com a proposta nacional para a Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do Ensino Médio: o Novo Ensino Médio.

[...] a proposta da escola para o próximo ano letivo, conforme a nova realidade do Novo Ensino Médio, visa valorizar um novo meio de aprendizagem, o Itinerário Formativo, por meio de uma grade curricular dinâmica e proativa em relação à participação do estudante na construção da própria aprendizagem, pondo a aprendizagem teórica dentro de realizações práticas constantes, assim como a implementação de novas metodologias no trato do currículo/conteúdo das disciplinas conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando a pesquisa e o trabalho socioemocional no seu agir de formação de competências, buscando, assim, a melhoria qualitativa da formação humana e intelectual do estudante da nossa escola, reafirmando que a escola não deve ser como um depósito de alunos por tempo prolongado apenas com o fim de retirá-los do convívio das ruas, mas como um espaço de construção efetiva de um ser social agregado de conhecimentos que possam favorecer, autonomamente, o próprio crescimento (PFC, 2019, p. 7).

A partir desses esclarecimentos, percebemos que o arranjo de ações proposto pela escola mantém uma correlação intrínseca com a ideia do protagonismo estudantil nesse processo de vivência do conhecimento, o que parece nortear as disciplinas/componentes gerados pela equipe docente como observa-se mais à frente. Partimos agora para conhecer o desenvolvimento gradual do documento gerado ao final das ações desenvolvidas pela escola na preparação, em 2019, dessa adaptação para um novo modelo estrutural de ensino.

Após a introdução do documento, há a apresentação das etapas da construção da PFC – entendemos aqui que a escola utiliza o termo *plano e proposta* como sinônimos nessa sigla –, dividida temporalmente em cinco momentos:

No primeiro deles, compreendido entre novembro de 2018 a junho de 2019, a escola tomou como foco estudos particulares feitos pelos membros da gestão e corpo docente sobre a BNCC. Também foram realizadas consultas prévias sobre proposições da equipe docente para a possível mudança curricular, assim como mantiveram, durante reuniões de entrega de resultados bimestrais dos estudantes, contato com pais e membros da comunidade para informar sobre as possíveis mudanças no mapa curricular. Esse período também foi marcado pela construção do planejamento das etapas para gestão dos processos que antecederiam à implementação do novo mapa curricular. Ainda nesse período, o documento escolar informa que houve o cadastramento de dados concernentes à adesão da escola no site do PDDE Interativo, assim como também a distribuição de tarefas entre os membros da equipe gestora – composta pelo diretor, os três coordenadores pedagógicos e as três coordenadoras professoras de área – para as ações futuras;

No período seguinte, ocorrido no mês de agosto de 2019, deu-se, pelo registro no cronograma, uma espécie de exposição prévia de um novo modelo de mapa a ser aprimorado pela equipe docente, assim como consultas que foram feitas a fim de coletar, tanto dos alunos matriculados na escola quanto dos potenciais estudantes a se matricularem na escola oriundos do nono ano do ensino fundamental das escolas públicas do município, quais seriam os interesses desse grupo de estudantes consultados dentro desse contexto de reforma no currículo escolar do Ensino Médio.

No referido mês, ocorreu também a organização dos grupos de estudo/trabalho formados por membros da equipe gestora, representantes da equipe docente e do grupo discente, sendo apresentados para estes dois últimos, por parte da gestão pedagógica, propostas de novas metodologias de ensino-aprendizagem que poderiam compor a construção do currículo a ser proposto pela equipe;

Durante o mês seguinte, setembro, o cronograma informa que foram desenvolvidas ações voltadas para a construção da versão da base curricular da escola, sendo essas etapas formadas por estudos presenciais na escola. Foi realizado também o compartilhamento, à distância, de documentos que pudessem fomentar as leituras dos envolvidos. É nesse mês que o grupo de estudo/trabalho passa a desenvolver as propostas de adequação do currículo básico, por disciplina, correlacionando os conteúdos trabalhados tradicionalmente em cada uma às competências estipuladas pela BNCC para cada disciplina, assim como se prevê, nessa etapa, estudos iniciais sobre o Projeto de Vida e ações para professores que poderiam assumir a função de diretor de turma na série piloto de implementação da PFC, a primeira série do Ensino Médio;

No mês de outubro de 2019, as ações escolares voltam-se para estudos relacionados à criação de Itinerários Formativos por áreas de conhecimento, que, conforme a PFC, foram registradas em ementas por área de conhecimento. Nesse período, paralelamente à construção das disciplinas para os Itinerários, realizou-se também o planejamento e desenvolvimento de aulas para testagem de metodologias escolhidas para a base comum;

Na última etapa do cronograma escolar, a primeira quinzena de novembro de 2019, a escola indica que aplicou um questionário para a equipe docente para compreender a condição dos professores diante dos processos anteriores à formação da PFC. Essa ação foi seguida pela compilação das informações e produtos gerados nas etapas anteriores, objetivando confeccionar o documento que serve como base para a

escrita deste capítulo. Informa-se também que, após a revisão do documento, ele fora encaminhado para análise técnica da Crede e Seduc.

Tal cronograma constata-se na figura 8 extraída do documento PFC gerado pela escola.

Figura 8 - Cronograma de ações da escola para a construção da PFC

ETAPAS PARA A CONSTRUÇÃO DO PFC				
1. CRONOGRAMA DE EXECUÇÃO				
DE NOVEMBRO DE 2018 A JUNHO DE 2019	AGOSTO DE 2019	SETEMBRO DE 2019	OUTUBRO DE 2019	1ª QUINZENA DE NOVEMBRO DE 2019
<ul style="list-style-type: none"> • Estudos particulares sobre BNCC; • Consultas prévias com equipe docente; • Contato com pais e comunidade; • Criação das etapas para o gerenciamento do processo prévio de implementação do Novo Ensino Médio; • Cadastramento de dados no site do PDDE Interativo; • Divisão de ações entre membros da equipe gestora (Diretor, coordenadores e PCAs). 	<ul style="list-style-type: none"> • Apresentação, a estudantes e pais, das proposições prévias para o novo modelo de ensino, assim como aplicação de consultas com estudantes; • Formação dos grupos de estudos com professores, equipe gestora e representação estudantil; • Apresentação, a docentes e discentes, de novas metodologias de ensino-aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa prática de formação voltada para a BNCC; • Estudos presenciais e à distância sobre BNCC; • Elaboração dos currículos de cada disciplina sob um novo olhar metodológico (registro em ementas por conteúdo) pela equipe docente; • Estudos iniciais sobre Projeto de Vida e ações docentes com professores que são diretores de turma e com estudantes de primeira série. 	<ul style="list-style-type: none"> • Etapa de compreensão sobre a criação de Itinerários Formativos; • Criação de Itinerários por áreas de conhecimento (registro em ementas por áreas) feitas pela equipe docente; • Planejamento e realização de aulas teste da BNCC com estudantes selecionados de séries diferentes (aplicação de questionários de avaliação para estudantes). 	<ul style="list-style-type: none"> • Aplicação do questionário de análise dos professores sobre o processo de formação do PFC para o Novo Ensino Médio; • Confeção do documento de apresentação do PFC da escola CAIC Sem. Carlos Jereissati; • Revisão de material pela equipe gestora; • Encaminhamento de material para análise técnica da CREDE e SEDUC.

Fonte: PFC (2019, p. 10).

Após o detalhamento das ações desenvolvidas nos períodos específicos já citados, podemos encontrar no documento, intitulado *Plano de Flexibilização curricular – Novo Ensino Médio – 2020*⁸, proposto pela Escola CAIC Sen. Carlos Jereissati, uma sequência de capítulos que abordam condições complementares à implementação do novo mapa curricular. Esses capítulos visam abordar desde uma análise das condições que envolveram a percepção sobre a realidade de estudantes ingressos na primeira série, até a condição docente na época para realidade vigente. A abordagem perpassa por descrições de metodologias de ensino que se relacionam às pretensões escolares para as novas rotinas de práticas docentes, assim como por uma proposição escolar para análise dos setores da educação responsáveis por deferir-la ou não.

⁸ Como já informado, o ano de implementação prática, com aulas para estudantes dentro do novo modelo de mapa curricular da escola, fora interrompido em virtude da pandemia por Covid-19 a partir do mês de março de 2020.

Como percebido, a organização do processo citado no cronograma parte da compreensão da documentação vigente como referência ao final de 2018 e início de 2019, sendo um processo concomitante a consultas com setores diversos atrelados à escola. O referido processo teve como efeito a formação de um grupo de trabalho composto por coordenadores, professores representantes de cada área de conhecimento e dois estudantes.

Como constatado no documento PFC, esse grupo promoveu inicialmente reuniões com estudantes líderes de sala para expor a proposta desenhada inicialmente pela escola e, nesse contato, tomar nota das observações e questionamentos lançados, assim como entregou formulários para que os líderes de sala realizassem um trabalho de consulta com os demais colegas de sala em outro momento após esse encontro inicial.

O conteúdo de sugestões coletados foi compilado e digitado pelos dois estudantes membros do grupo de trabalho e, após a confecção desse material, houve a exposição do mesmo para o corpo docente com o intuito de, a partir da visão inicial dos estudantes, traçar as alterações no desenho inicial proposto.

Nessa consulta interna com os estudantes matriculados, solicitou-se análise do atual Ensino Médio, situação em que apontaram ter necessidade da existência de componentes voltados à realidade deles e contendo também estudos sobre culturas, artes, mercado de trabalho e preparatório diferenciado para universidades. Além disso, sugeriram aulas de campo e mais projetos feitos por estudantes.

Realizou-se, também, uma pesquisa com alunos de nono ano da rede pública de Maranguape, com base no questionário disponibilizado no portal do MEC, a respeito do que esperariam com o Novo Ensino Médio. A consulta foi aplicada durante o mês de agosto de 2019, conforme consta no subitem 4 do capítulo “Etapas para a construção da PFC” (PFC, 2019, p. 13). Nos resultados, destaca-se o desejo por uma escola que mobilizasse todas as áreas de conhecimento tradicionais, além da oportunidade de desenvolver habilidades.

Nas tabelas 1 e 2, é possível verificar o percentual de participantes por e, respectivamente, o quantitativo dos pesquisados por escolas da sede a que se vincula a unidade de pesquisa.

Tabela 1 - Idade dos estudantes de nono ano consultados

Idade referencial	Percentual representativo
13 anos	1%
14 anos	44%
15 anos	42%
16 anos	12%
17 anos	1%
18 anos	Sem referência

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 14).

Tabela 2 - Total de estudantes consultados em cada escola

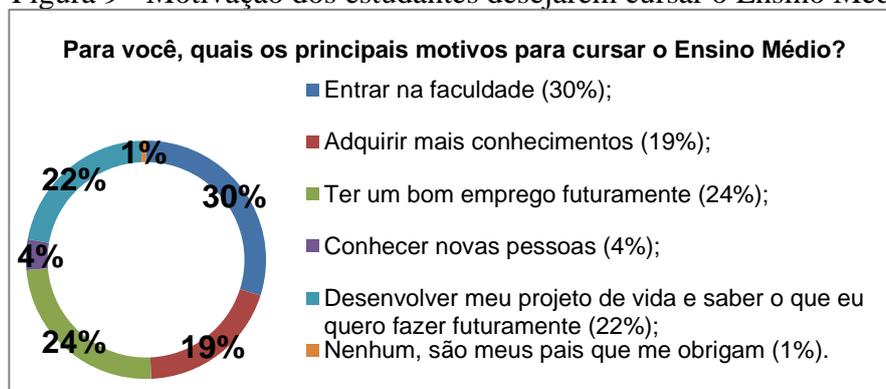
Escola de consulta	Quantidade de consultados
Clóvis Monteiro	26
Fernandes Vieira	129
Paulo Sarasate	61
Manoel Rodrigues	186
Rio Grande do Norte	35
Direitos Humanos	60

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 15).

Os questionamentos que foram apresentados aos estudantes agrupam-se em perguntas diretas, cujos itens são constituídos por opções objetivas. Faz parte da estrutura afirmações dentro de um sistema de escala Likert numa escala de cinco valores.

Na figura 9, consta a primeira abordagem propriamente dita do material de consulta com estudantes em relação ao Ensino Médio.

Figura 9 - Motivação dos estudantes desejarem cursar o Ensino Médio



Fonte: PFC (2019, p. 15).

Nas tabelas 3 e 4, constam dados percentuais acerca da visão dos estudantes sobre a relação do ensino e metas para a vida e acerca da aplicabilidade dos conhecimentos que são estudados, nessa ordem de abordagem.

Tabela 3 - Percepção dos estudantes sobre a função do Ensino Médio para seus objetivos de vida

Afirmativa: O Ensino Médio atual te ajudaria a alcançar seus objetivos de vida	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	2%
Concordo parcialmente	47%
Concordo totalmente	51%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 15).

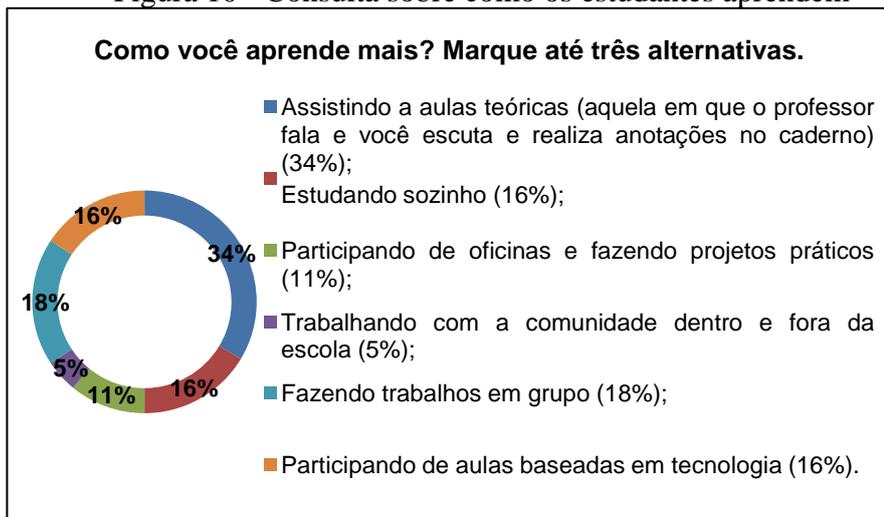
Tabela 4 - Percepção dos estudantes sobre a significância do que é estudado na escola para própria vida

Afirmativa: Você vê significado para a vida naquilo que estuda hoje na escola	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	3%
Discordo parcialmente	2%
Indiferente	10%
Concordo parcialmente	37%
Concordo totalmente	48%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 15).

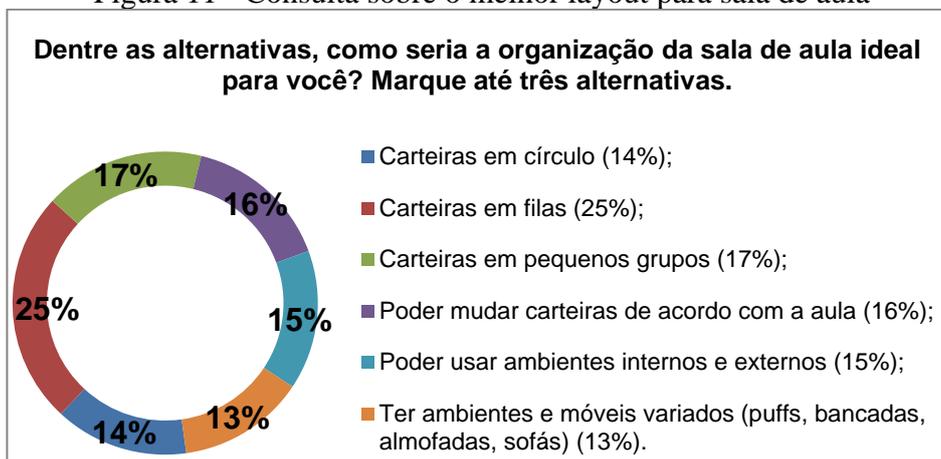
Nas figuras 10, 11, 12, 13, e 14, compreende-se que há um interesse por parte da pesquisa feita pela escola em compreender as condições de aprendizagem dos estudantes de nono ano, assim como as percepções que os estudantes têm sobre condições tanto físicas quanto abstratas que podem estar relacionadas a fatores determinantes para suas aprendizagens no cotidiano escolar.

Figura 10 - Consulta sobre como os estudantes aprendem



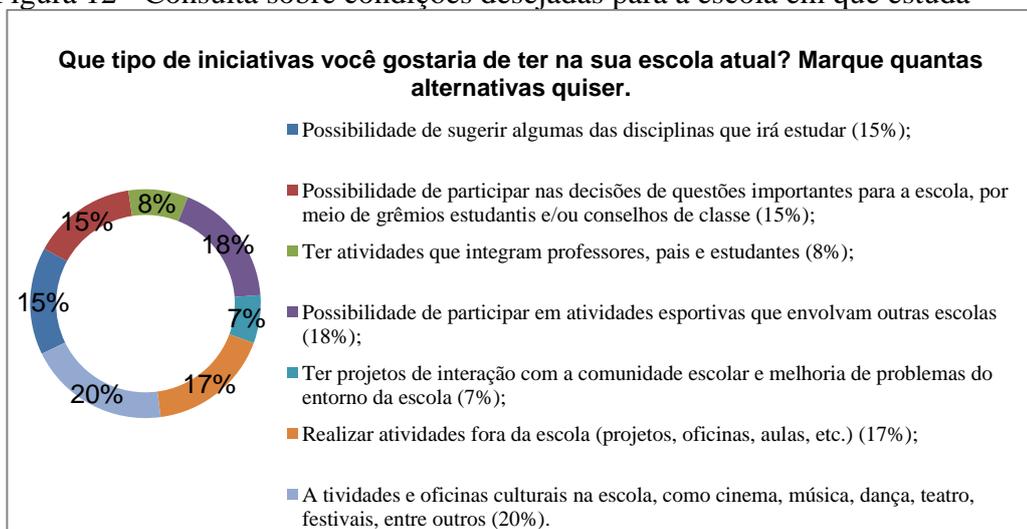
Fonte: PFC (2019, p. 15).

Figura 11 - Consulta sobre o melhor layout para sala de aula



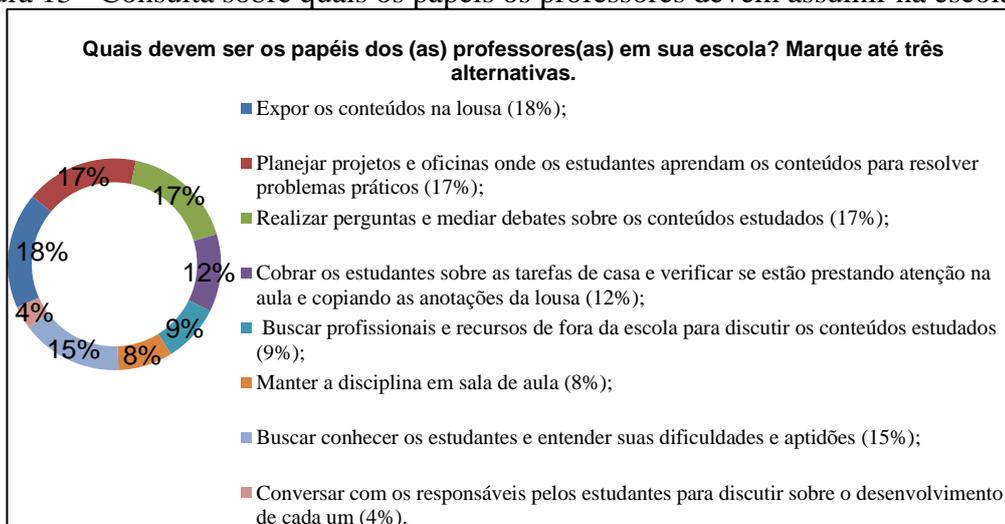
Fonte: PFC (2019, p. 15).

Figura 12 - Consulta sobre condições desejadas para a escola em que estuda



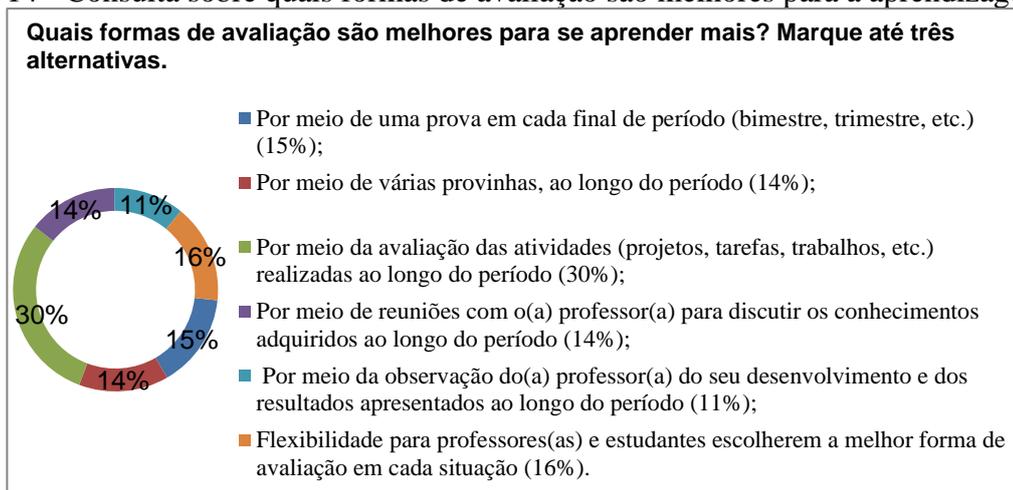
Fonte: PFC (2019, p. 16).

Figura 13 - Consulta sobre quais os papéis os professores devem assumir na escola



Fonte: PFC (2019, p. 16).

Figura 14 - Consulta sobre quais formas de avaliação são melhores para a aprendizagem



Fonte: PFC (2019, p. 16).

Nas tabelas 5, 6, 7 e 8, são observados os resultados em escala Likert obtidos a partir de afirmativas que se caracterizam pela intenção de captar dos estudantes consultados o quanto eles desejam que a escola tenha uma função interventora na construção dos projetos de vida deles.

Tabela 5 - Percepção dos estudantes sobre o efeito escola em sua formação

Afirmativa: A sua escola te ajuda a definir o que você irá fazer no futuro e a desenvolver competências relacionadas à sua capacidade de se organizar, ser responsável, agir de forma cooperativa, compreender o ponto de vista dos outros, ter estabilidade emocional, entre outras.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	7%
Discordo parcialmente	11%
Indiferente	2%
Concordo parcialmente	52%
Concordo totalmente	28%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 16).

Tabela 6 - Percepção dos estudantes sobre ter Formação Técnica e Profissional no Ensino Médio

Afirmativa: Você gostaria de fazer algum tipo de Formação Técnica e Profissional (cursos técnicos e habilitações profissionais) durante o Ensino Médio.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	2%
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	27%
Concordo totalmente	71%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 16).

Tabela 7 - Percepção dos estudantes sobre aulas com professores especialistas

Afirmativa: Você gostaria de ter aulas em vídeo com professores (as) especialistas em suas áreas, sempre com um professor de sua escola presente na sala de aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	2%
Indiferente	3%
Concordo parcialmente	48%
Concordo totalmente	47%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 16).

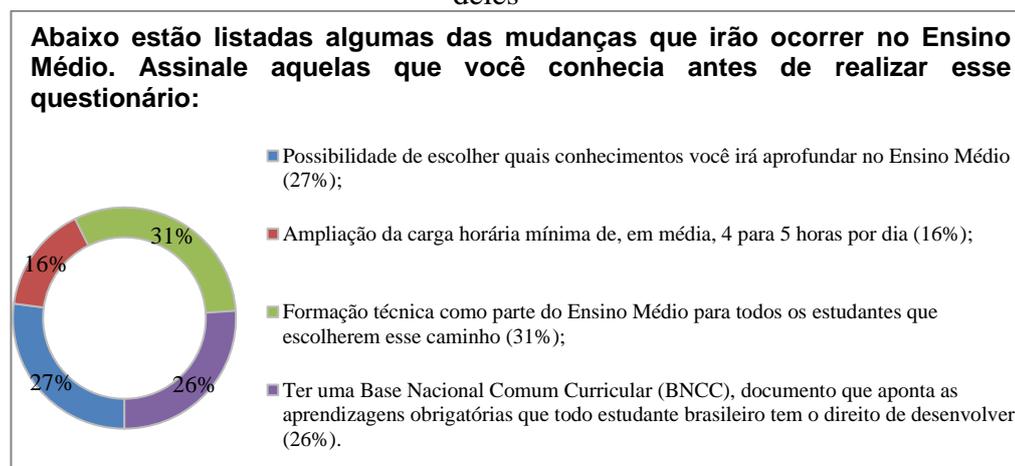
Tabela 8 - Percepção dos estudantes sobre destinar tempo para construção do próprio projeto de vida

Afirmativa: Você gostaria de ter um tempo específico para desenvolvimento de seu projeto de vida durante o Ensino Médio.	
Opções dadas	Percentual indicado em resposta
Discordo totalmente	3%
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	5%
Concordo parcialmente	36%
Concordo totalmente	56%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 17).

Na figura 15, nota-se a intenção de compreender o que os estudantes de Ensino Fundamental já sabiam sobre o Ensino Médio e que mudanças esse sofreria após a implementação do novo modelo.

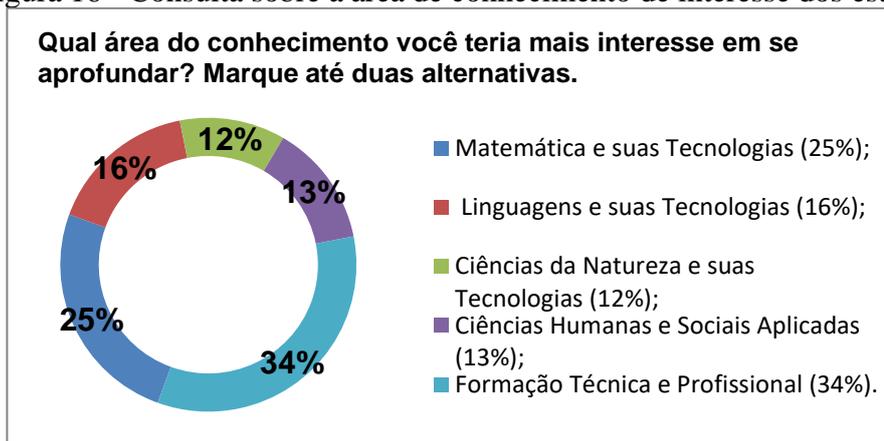
Figura 15 - Consulta sobre que mudanças do Ensino Médio já eram de conhecimento deles



Fonte: PFC (2019, p. 17).

Na figura 16, encontram-se os percentuais que representam quais as áreas de conhecimento com maior interesse entre os estudantes consultados, para que a escola possa nortear a construção curricular de forma a atender, dentro de seu modelo escolar, tais interesses. Observa-se, em destaque, que os estudantes indicam interesse por uma Formação Técnica e Profissional, modelo que não compete à escola que aplicou a pesquisa por ser do tipo regular como já descrita no início deste capítulo.

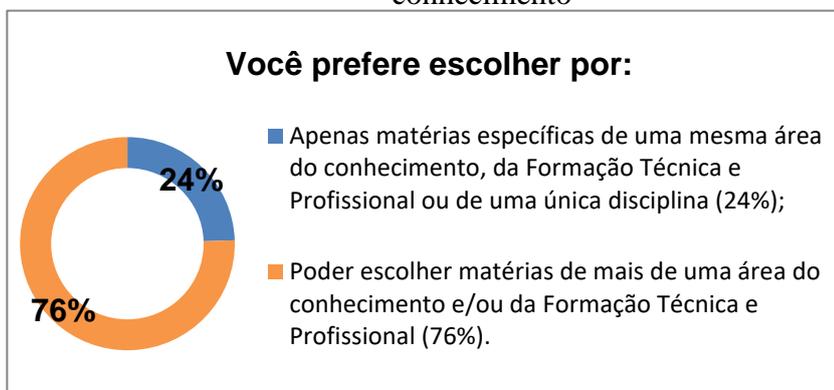
Figura 16 - Consulta sobre a área de conhecimento de interesse dos estudantes



Fonte: PFC (2019, p. 17).

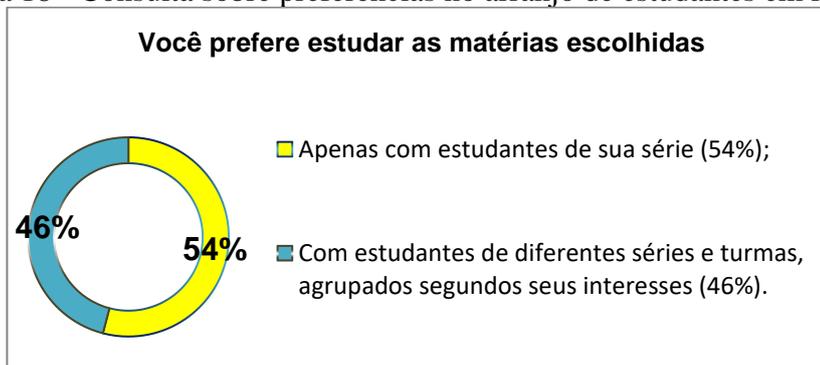
Nas figuras 17 e 18, respectivamente, observa-se que a consulta pretende compreender como o estudante se portará diante da possibilidade de poder escolher tanto as matérias para a composição do próprio currículo quanto de que maneira se dará essa interação diante de arranjos de estudo entre turma.

Figura 17 - Consulta sobre preferências no arranjo de matérias em relação às áreas de conhecimento



Fonte: PFC (2019, p. 17).

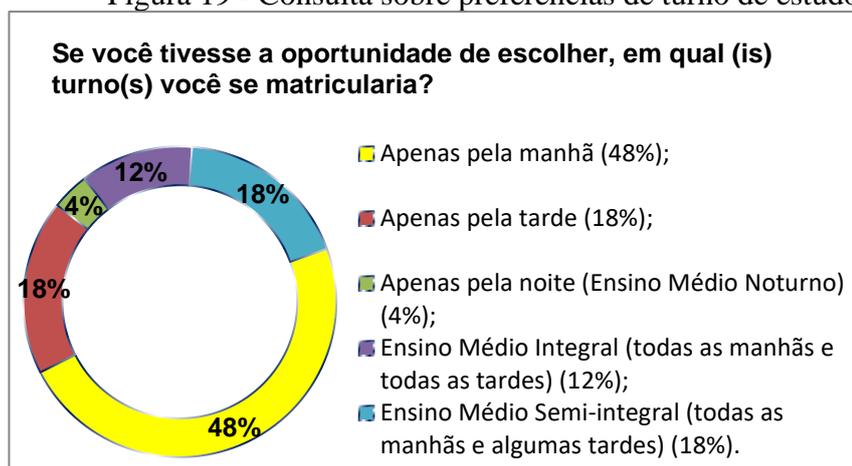
Figura 18 - Consulta sobre preferências no arranjo de estudantes em relação às turmas



Fonte: PFC (2019, p. 17).

Na figura 19, percebe-se a intenção da escola de compreender o interesse dos estudantes sobre o turno de estudo de interesse, o que possibilita à administração escolar distribuir a organização das vagas para o período de matrícula do ano seguinte conforme as concentrações desses interesses.

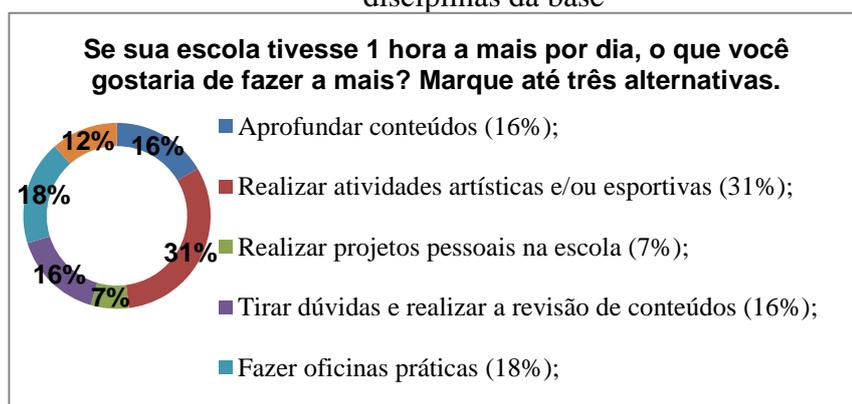
Figura 19 - Consulta sobre preferências de turno de estudo



Fonte: PFC (2019, p. 17).

Na figura 20, encontra-se a última pergunta aplicada na consulta com os estudantes de nono ano. Nela, percebe-se o intuito da escola em compreender os interesses dos estudantes para além do mapa curricular das disciplinas comuns.

Figura 20 - Consulta sobre escolhas de ações possíveis para além das aulas das disciplinas da base



Fonte: PFC (2019, p. 18).

A partir das perspectivas oriundas das pesquisas com estudantes, a equipe docente passou a avaliar os pontos indicados e a fazer pesquisas sobre as competências apresentadas pelo documento da Base Nacional Comum Curricular, com o intuito de

preencher mapas de correlação entre conteúdos acadêmicos e competências por áreas e por disciplinas, assim como desenvolver novas ementas curriculares tanto para a base quanto para o currículo flexível, os itinerários.

A escola, assim, propôs um mapa curricular constituído de competências para linguagens e códigos, ciências da natureza, ciências humanas e matemática aplicada dentro da base comum, somando também a uma grade flexível de disciplinas para formações práticas específicas por área.

Com o corpo docente, em reuniões de planejamento, conforme consta do registrado no documento PFC (2019, p. 12), foram coletadas propostas e houve uma compilação de pontos a serem desenvolvidos para uma melhor solidificação das ações⁹:

- 1-Estudos de formação de professores sobre as competências da BNCC e para Itinerários Formativos durante os planejamentos a cada 15 dias, por área de conhecimento;
- 2-Treinamento em metodologias de ensino-aprendizagem a cada semana de planejamento para valorização do protagonismo estudantil durante o desenvolvimento das aulas e correção de rotas em procedimentos pedagógicos;
- 3-Avaliação dos processos de formação com os professores a cada bimestre para planejamento de ações subsequentes;
- 4-Adequação curricular baseada na BNCC para um novo pensar pedagógico durante a jornada pedagógica do ano letivo de 2020 (PFC, 2019, p. 55).

Quanto ao Projeto de Vida, que compõe um dos aspectos do Projeto de Flexibilização Curricular, não se fugiu aos preceitos básicos do Programa de Reorganização Curricular/Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais da rede pública de Ensino Médio do Estado do Ceará, em ação desde 2012.

Como a proposta de flexibilização curricular da escola CAIC Senador Carlos Jereissati prevê mudanças apenas para as turmas das primeiras séries, para o Projeto de Vida foi proposto seguir com os temas transversais atrelados ao tema geral: Escola e Família. Acrescido a esse trabalho, os subtemas do Projeto de Vida I: a- Pessoal; b- Projeto de Pesquisa; c- Identidade Pessoal, Família e Integração; d- Ética em casa e na escola; e- Saúde: Fatores de risco e proteção; f- Valorização da vida; g- Comunicação (PFC, 2019, p. 58).

Nessa proposição, alunos terão encontros semanais para desenvolverem temas na perspectiva do desenvolvimento de uma cultura escolar essencialmente voltada para a

⁹ Consolidação que se iniciou no ano letivo de 2020 antes da interrupção da rotina de trabalho presencial da escola, em virtude do isolamento social para evitar a contaminação por Covid-19.

humanização das relações, cujos principais focos são a permanência, o sucesso e a formação do cidadão.

Em relação ao limitado material instrucional para a construção do novo desenho pedagógico escolar, a escola conseguiu desenvolver algumas proposições de disciplinas destinadas aos Itinerários Formativos para a 1ª série:

1-O estudante deve construir uma grade semestral, formando 8h/a semanais, no início de cada semestre, usando uma cadeira de cada área de conhecimento deste leque: **Linguagens e códigos:** Primeiros socorros; Qualidade de Vida; Estudo de flauta; Canto; Cinema-tografia; @rte i-maginal; Letr@mento Digit@l; **Ciências da Natureza:** Hortaped; Biologia se faz com arte; Comidas saudáveis alternativas; Física- que ciência é essa?; Astronomia; **Ciências Humanas:** Meio Ambiente; O direito da mulher; Conflitos e disputas internacionais; A presença das mulheres na história; Preparação para o trabalho; Educação Sexual; Entrando no clima; Cinema e Produção Artística; Plantas que Curam. **Matemática aplicada:** Libreoffice calc; A matemática cotidiana; Estatística e Financeira; Matematicalizando; Geometria Plana com Software Geogebra; Jovem Empreendedor;

2-Poderão participar de Clubes de Astronomia e RPG, da disciplina de Comunicação e de Artes e Esportivas (PFC, 2019, p. 45-46).

Para além dos campos de atuação dos docentes e competências selecionadas por eles na criação de itinerários formativos, nota-se a confecção padronizada de um leque de disciplinas em módulos de abordagens mensais, com oito horas aulas, somando um tempo letivo semestral de 32 horas aulas para cada disciplina.

Na figura 21, extraída do documento PFC, constam as disciplinas propostas para a área de Linguagens e Códigos, apresentando os títulos que representam um universo de práticas para o uso de competências e habilidades.

Figura 21 - Leque de disciplinas para a área de linguagens e códigos

LEQUE PARCIAL DE ITINERÁRIOS POR ÁREA DE CONHECIMENTO					
LINGUAGENS E CÓDIGOS					
MUSICALIZAÇÃO (FLAUTA)	MÓDULO 1 (8h/a)	NOTAS MUSICAIS E LEITURAS RÍTMICAS	MUSICALIZAÇÃO (CANTO)	MÓDULO 1 (8h/a)	TÉCNICA VOCAL E CLASSIFICAÇÃO VOCAL
	MÓDULO 2 (8h/a)	INICIAÇÃO EM FLAUTA DOCE		MÓDULO 2 (8h/a)	CANTO COLETIVO – UNISSONO - CÂNONES
	MÓDULO 3 (8h/a)	FORMAÇÃO DE REPERTÓRIO I		MÓDULO 3 (8h/a)	CANTO CORAL – 2 VOZES
	MÓDULO 4 (8h/a)	FORMAÇÃO DE REPERTÓRIO II		MÓDULO 4 (8h/a)	CANTO CORAL – 3 VOZES
CINEMA-TO-GRÁFIA (I)	MÓDULO 1 (8h/a)	O CINEMA: DA ORIGEM À MODERNIDADE	CINEMA-TO-GRÁFIA (II)	MÓDULO 1 (8h/a)	SÉRIES: DA ORIGEM À MODERNIDADE
	MÓDULO 2 (8h/a)	ASPECTOS IMPORTANTES PARA O ÁUDIOVISUAL		MÓDULO 2 (8h/a)	ASPECTOS IMPORTANTES PARA O ÁUDIOVISUAL
	MÓDULO 3 (8h/a)	PRODUÇÃO DE ROTEIRO		MÓDULO 3 (8h/a)	PRODUÇÃO DE ROTEIRO
	MÓDULO 4 (8h/a)	PRODUÇÃO DE MATERIAL ÁUDIOVISUAL		MÓDULO 4 (8h/a)	PRODUÇÃO DE MATERIAL ÁUDIOVISUAL
PRIMEIROS SOCORROS (I)	MÓDULO 1 (8h/a)	ANATOMIA HUMANA: SISTEMA MÚSCULO-ESQUELÉTICO	QUALIDADE DE VIDA (I)	MÓDULO 1 (8h/a)	SAÚDE INDIVUAL E COLETIVA – SAÚDE PÚBLICA
	MÓDULO 2 (8h/a)	ATENDIMENTO PRIMÁRIO – PROCEDIMENTOS DE ASEPSIA		MÓDULO 2 (8h/a)	PRÁTICAS DE ATIVIDADES FÍSICAS E ESPORTES QUE PROMOVAM A SAÚDE.
	MÓDULO 3 (8h/a)	PREVENÇÃO DE LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS – USO DE EQUIPAMENTOS DE SEGURANÇA		MÓDULO 3 (8h/a)	SAÚDE DO HOMEM E DA MULHER
	MÓDULO 4 (8h/a)	PRIMEIROS SOCORROS EM LESÕES MUSCULOESQUELÉTICAS		MÓDULO 4 (8h/a)	EXERCÍCIOS FÍSICOS E ESPORTES QUE PROMOVAM A SAÚDE
@RTE I-MAGINAL	MÓDULO 1 (8h/a)	ORIGEM E TRAJETÓRIA	LETR@MENTO DIGIT@L	MÓDULO 1 (8h/a)	FORMATAÇÃO: TEXTOS E RECURSOS INTERATIVOS
	MÓDULO 2 (8h/a)	ESTUDO DE TEMAS SOCIAIS		MÓDULO 2 (8h/a)	LEGISLAÇÃO DIGITAL
	MÓDULO 3 (8h/a)	ESCRITA CRIATIVA		MÓDULO 3 (8h/a)	GERAÇÃO DE CONTEÚDO
	MÓDULO 4 (8h/a)	RAP-SE: ESCRITA CRÍTICA		MÓDULO 4 (8h/a)	PLATAFORMAS DIGITAIS

Fonte: PFC (2019, p. 48).

Conferindo com os conteúdos das ementas disponibilizadas no anexo do documento PFC, nota-se também que as habilidades selecionadas para o desenvolvimento de cada disciplina comportam eixos estruturantes diversos, como o caso das disciplinas de música intituladas “musicalização (flauta)” e “musicalização (canto)” que possuem eixos estruturantes que estimulam tanto a pesquisa quanto processos criativos.

Na figura 22, constam as disciplinas desenvolvidas para compor a estrutura curricular do Itinerário Formativo para a área de Ciências da Natureza.

Figura 22 - Leque de disciplinas para a área de ciências da natureza

CIÊNCIAS DA NATUREZA					
HORTAPED I	MÓDULO 1 (8h/a)	EDUCAÇÃO AMBIENTAL	HORTAPED II	MÓDULO 1 (8h/a)	ESTUDOS DE PLANTAS MEDICINAIS
	MÓDULO 2 (8h/a)	APRENDENDO A GERAR PROJETOS		MÓDULO 2 (8h/a)	DOENÇAS
	MÓDULO 3 (8h/a)	HORTALIÇAS		MÓDULO 3 (8h/a)	ANÁLISE DE SUBSTÂNCIAS
	MÓDULO 4 (8h/a)	PRÁTICA 1		MÓDULO 4 (8h/a)	PRÁTICA 2
BIOLOGIA SE FAZ COM ARTE	MÓDULO 1 (8h/a)	A importância da ludicidade	COMIDAS SAUDÁVEIS ALTERNATIVAS.	MÓDULO 1 (8h/a)	Princípios da alimentação saudáveis
	MÓDULO 2 (8h/a)	Separação e escolha de materiais para a confecção dos modelos biológicos		MÓDULO 2 (8h/a)	Principais nutrientes dos alimentos.
	MÓDULO 3 (8h/a)	Criação dos modelos biológicos		MÓDULO 3 (8h/a)	Formula receitas práticas e de baixo custo para uma alimentação completa.
	MÓDULO 4 (8h/a)	Demonstração e utilização dos modelos biológicos		MÓDULO 4 (8h/a)	Efeitos da alimentação saudável.
FÍSICA, QUE CIÊNCIA É ESSA? (PARTE I)	MÓDULO 1 (8h/a)	Física e suas medidas	FÍSICA, QUE CIÊNCIA É ESSA? (PARTE II)	MÓDULO 1 (8h/a)	Leis de conservação
	MÓDULO 2 (8h/a)	Descrição de movimentos		MÓDULO 2 (8h/a)	Leis de conservação
	MÓDULO 3 (8h/a)	Leis de Newton e suas aplicações		MÓDULO 3 (8h/a)	Estática dos sólidos e líquidos
	MÓDULO 4 (8h/a)	Gravitação.		MÓDULO 4 (8h/a)	Estática dos sólidos e líquidos
ASTRONOMIA UM DIÁLOGO COM A CIÊNCIA I	MÓDULO 1 (8h/a)	Astronomia antiga	ASTRONOMIA UM DIÁLOGO COM A CIÊNCIA II	MÓDULO 1 (8h/a)	Terra e a lua - dinâmica da lua
	MÓDULO 2 (8h/a)	Mecânica do sistema solar		MÓDULO 2 (8h/a)	Terra e lua - sistema terra-lua
	MÓDULO 3 (8h/a)	Mecânica do sistema solar		MÓDULO 3 (8h/a)	Sistema solar.
	MÓDULO 4 (8h/a)	Mecânica do sistema solar		MÓDULO 4 (8h/a)	Radiação eletromagnética

Fonte: PFC (2019, p. 49).

Na figura 23, constam as disciplinas desenvolvidas para compor a estrutura curricular do Itinerário Formativo para a área de Ciências da Humanas.

Figura 23 - Leque de disciplinas para a área de ciências humanas

CIÊNCIAS HUMANAS					
A presença das mulheres na história I	MÓDULO 1 (8h/a)	A condição da mulher na história	Conflitos e disputas internacionais I	MÓDULO 1 (8h/a)	1º Guerra Mundial
	MÓDULO 2 (8h/a)	A participação política a partir do voto		MÓDULO 2 (8h/a)	2º Guerra Mundial.
	MÓDULO 3 (8h/a)	O direito e o universo feminino		MÓDULO 3 (8h/a)	Análise da representação cinematográfica
	MÓDULO 4 (8h/a)	Promoção de direitos e garantias fundamentais.		MÓDULO 4 (8h/a)	Metodologias de pesquisa
Educação Sexual I	MÓDULO 1 (8h/a)	Análise do modelo atual de sexualidade e suas implicações.	Plantas que Curam	MÓDULO 1 (8h/a)	Rituais de chá no Oriente e Ocidente
	MÓDULO 2 (8h/a)	Sexualidade e reprodução.		MÓDULO 2 (8h/a)	Produção de horta medicinal
	MÓDULO 3 (8h/a)	Sexismo e música.		MÓDULO 3 (8h/a)	Propriedades das plantas que curam
	MÓDULO 4 (8h/a)	Produção de materiais didáticos informativos		MÓDULO 4 (8h/a)	Estudo de campo
Preparação para o trabalho I	MÓDULO 1 (8h/a)	Trabalho (conceito; curriculum; postura)	Preparação para o trabalho II	MÓDULO 1 (8h/a)	Conhecendo CLT: direitos e deveres.
	MÓDULO 2 (8h/a)	Trabalho e as redes sociais		MÓDULO 2 (8h/a)	Reforma trabalhista
	MÓDULO 3 (8h/a)	Trabalho voluntário		MÓDULO 3 (8h/a)	Desemprego e subemprego
	MÓDULO 4 (8h/a)	Feira de profissões (estudos de caso)		MÓDULO 4 (8h/a)	Pesquisa: o mercado de trabalho
O direito da mulher I	MÓDULO 1 (8h/a)	Lei Maria da Penha	Namoro legal I	MÓDULO 1 (8h/a)	Conceito de família
	MÓDULO 2 (8h/a)	Tipos de violência doméstica		MÓDULO 2 (8h/a)	Regime de bens
	MÓDULO 3 (8h/a)	Gerenciamento de rodas de conversa		MÓDULO 3 (8h/a)	A extinção da separação judicial
	MÓDULO 4 (8h/a)	Estudo de documentários		MÓDULO 4 (8h/a)	Geração de produto

Fonte: PFC (2019, p. 50).

Na figura 24, constam as disciplinas desenvolvidas para compor a estrutura curricular do Itinerário Formativo para a área de Matemática Aplicada.

Figura 24 - Leque de disciplinas para a área de matemática aplicada

MATEMÁTICA APLICADA					
Libreoffice calc aplicado em matemática	MÓDULO 1 (8h/a)	Conceito básico- interface	A matemática cotidiana	MÓDULO 1 (8h/a)	A história do comércio
	MÓDULO 2 (8h/a)	Gerando gráficos		MÓDULO 2 (8h/a)	Relação das unidades de medida
	MÓDULO 3 (8h/a)	Estudo do gráfico		MÓDULO 3 (8h/a)	O comércio e as unidades de medida
	MÓDULO 4 (8h/a)	Conceito básico da estatística		MÓDULO 4 (8h/a)	Pesquisas e resultados
Estatística e Financeira I	MÓDULO 1 (8h/a)	Organização e apresentação de dados	Matemática I	MÓDULO 1 (8h/a)	Números naturais
	MÓDULO 2 (8h/a)	Conceito estatístico		MÓDULO 2 (8h/a)	Números inteiros
	MÓDULO 3 (8h/a)	Processo estatístico: 1ª etapa, 2ª etapa e 3ª etapa		MÓDULO 3 (8h/a)	Números racionais
	MÓDULO 4 (8h/a)	Pesquisas e resultados		MÓDULO 4 (8h/a)	Números irracionais
Matemática II	MÓDULO 1 (8h/a)	Conjuntos numéricos	Ensino de Geometria Plana com Software Geogebra	MÓDULO 1 (8h/a)	Noções primitivas
	MÓDULO 2 (8h/a)	Potenciação		MÓDULO 2 (8h/a)	Polígonos; Círculo e circunferência
	MÓDULO 3 (8h/a)	Geometria		MÓDULO 3 (8h/a)	Polígonos regulares
	MÓDULO 4 (8h/a)	Relações entre figuras		MÓDULO 4 (8h/a)	Pesquisas e resultados
Estatística e Financeira II	MÓDULO 1 (8h/a)	Operações sobre mercadorias	Jovem empreendedor I	MÓDULO 1 (8h/a)	Estudo de caso: criação de empresas
	MÓDULO 2 (8h/a)	Juros simples		MÓDULO 2 (8h/a)	Análise de recursos e investimento
	MÓDULO 3 (8h/a)	Juros compostos		MÓDULO 3 (8h/a)	Posicionamento no mercado
	MÓDULO 4 (8h/a)	Inflação		MÓDULO 4 (8h/a)	Fluxo de caixa e gastos

Fonte: PFC (2019, p. 51).

Para a compreensão sobre como se daria o fluxo dos estudantes em uma rotina de estudos semanais contemplando uma base curricular comum e disciplinas que compõem os itinerários formativos, a escola desenvolveu uma sequência de três mapas visuais que demonstram a simulação desse fluxo de quatro turmas distintas da primeira série do Ensino Médio.

Essa modelagem indica que os estudantes seguirão uma rotina de disciplinas/componentes do currículo de itinerários após três aulas iniciais da base comum, já que em todas as tabelas dentro da PFC, aqui reproduzidas como figuras, essas aulas ocorrem dentro de um quarto e quinto tempos letivos.

Nota-se, também, que a rotina planejada para os estudantes, a partir do segundo semestre do mesmo ano letivo, comporta a possibilidade do estudante de dar continuidade ao nível seguinte de uma disciplina seriada cursada no primeiro semestre ou optar por uma nova disciplina, contanto que mantenha em seu currículo individual uma disciplina de cada área do conhecimento.

Nas figuras 25, 26 e 27, extraídas do documento PFC, apresenta-se como os estudantes viriam a participar, no ano seguinte, 2020, das disciplinas dentro do tempo de estudo correspondente a Itinerários Formativos nas áreas de Linguagens e Códigos, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática aplicada, respectivamente.

Figura 25 - Simulação de fluxo de estudantes durante os itinerários das disciplinas de linguagens e códigos

SIMULAÇÃO DE FLUXO DE ALUNOS DURANTE OS ITINERÁRIOS								
FLUXO DE ESTUDANTES NO MODELO DE ITINERÁRIOS								
(DISTRIBUIÇÃO DE ITINERÁRIO DE CADA ÁREA EM DOIS SEMESTRES)								
SIMULAÇÃO	1° A		1° B		1° C		1° D	
ESTUDANTES	PAULO		MARIA		CHICO		ANTÔNIA	
	PEDRO		JOÃO		CÉSAR		CARLA	
MODELO 1:								
Tempos	PRIMEIRO SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE			
	Segunda-feira		Segunda-feira		Segunda-feira		Segunda-feira	
4°	IF. I (L.C.)	IF. II (L.C.)	IF. III (L.C.)	IF. IV (L.C.)	IF. III (L.C.)	IF. IV (L.C.)	IF. III (L.C.)	IF. IV (L.C.)
	PAULO (1° A)	PEDRO (1° A)	MARIA (1° B)	JOÃO (1° B)	PAULO (1° A)	MARIA (1° B)	MARIA (1° B)	MARIA (1° B)
5°	IF. I (L.C.)	IF. II (L.C.)	IF. III (L.C.)	IF. IV (L.C.)	IF. III (L.C.)	IF. IV (L.C.)	IF. III (L.C.)	IF. IV (L.C.)
	PAULO (1° A)	PEDRO (1° A)	MARIA (1° B)	JOÃO (1° B)	PAULO (1° A)	MARIA (1° B)	MARIA (1° B)	MARIA (1° B)
ITINERÁRIO	MUSICALIZAÇÃO (FLAUTA)	CINEMA-FOTOGRAFIA (I)	PRIMEIROS SOCORROS (I)	@RTE i-MAGINAL	MUSICALIZAÇÃO (CANTO)	CINEMA-FOTOGRAFIA (II)	QUALIDADE DE VIDA (I)	LETRAMENTO DIGITAL
PROPONENTE	PROF. CLÁUDIO	PROF. CARLA	PROF. FABRÍCIO	PROF. DANIEL FIALHO	PROF. CLÁUDIO	PROF. CARLA	PROF. ROBSON e KARINE	PROF. IVONE

Fonte: PFC (2019, p. 52).

Figura 26 - Simulação de fluxo de estudantes durante os itinerários das disciplinas de ciências da natureza e ciências humanas

Tempos	PRIMEIRO SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE			
	Terça-feira		Terça-feira		Terça-feira		Terça-feira	
4°	I.F. I (C.N.) PAULO (1° A)	I.F. II (C.N.) PEDRO (1°A)	I.F. III (C.N.) MARIA (1° B)	I.F. IV (C.N.) JOÃO (1° B)	I.F. III (C.N.) PAULO (1° A)	I.F. IV (C.N.) MARIA (1° B)	I.F. III (C.N.) MARIA (1° B)	I.F. IV (C.N.) MARIA (1° B)
	CHICO (1° C)	CÉSAR (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	CARLA (1° D)	CHICO (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)
5°	I.F. I (C.N.) PAULO (1° A)	I.F. II (C.N.) PEDRO (1°A)	I.F. III (C.N.) MARIA (1° B)	I.F. IV (C.N.) JOÃO (1° B)	I.F. III (C.N.) PAULO (1° A)	I.F. IV (C.N.) MARIA (1° B)	I.F. III (C.N.) MARIA (1° B)	I.F. IV (C.N.) MARIA (1° B)
	CHICO (1° C)	CÉSAR (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	CARLA (1° D)	CHICO (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)
ITINERÁRIO	HORTAPED I (QUÍMICA DAS PLANTAS)		FÍSICA. QUE CIÊNCIA É ESSA?		BOTÂNIA II (PLANTAS MEDICINAIS)		ASTRONOMIA II	
PROPONENTE	PROF. MÔNICA		PROF. LÍCIA		PROF. MÔNICA		PROF. ELAINE	
Tempos	PRIMEIRO SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE			
	Quarta-feira		Quarta-feira		Quarta-feira		Quarta-feira	
4°	I.F. I (C.H.) PAULO (1° A)	I.F. II (C.H.) PEDRO (1°A)	I.F. III (C.H.) MARIA (1° B)	I.F. IV (C.H.) JOÃO (1° B)	I.F. III (C.H.) PAULO (1° A)	I.F. IV (C.H.) MARIA (1° B)	I.F. III (C.H.) MARIA (1° B)	I.F. IV (C.H.) MARIA (1° B)
	CHICO (1° C)	CÉSAR (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	CARLA (1° D)	CHICO (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)
5°	I.F. I (C.H.) PAULO (1° A)	I.F. II (C.H.) PEDRO (1°A)	I.F. III (C.H.) MARIA (1° B)	I.F. IV (C.H.) JOÃO (1° B)	I.F. III (C.H.) PAULO (1° A)	I.F. IV (C.H.) MARIA (1° B)	I.F. III (C.H.) MARIA (1° B)	I.F. IV (C.H.) MARIA (1° B)
	CHICO (1° C)	CÉSAR (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	CARLA (1° D)	CHICO (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)
ITINERÁRIO	A PRESENÇA DAS MULHERES NA HISTÓRIA		PREPARAÇÃO PARA O TRABALHO I		CONFLITOS E DISPUTAS INTERNACIONAIS		NAMORO LEGAL	
PROPONENTE	PROF. IVONILDA		PROF. SANDRA		PROF. WINSTON		PROF. SANDRA	

Fonte: PFC (2019, p. 53).

Figura 27 - Simulação de fluxo de estudantes durante os itinerários das disciplinas de matemática aplicada

Tempos	PRIMEIRO SEMESTRE				SEGUNDO SEMESTRE			
	Quinta-feira		Quinta-feira		Quinta-feira		Quinta-feira	
4°	I.F. I (M.A.) PAULO (1° A)	I.F. II (M.A.) PEDRO (1°A)	I.F. III (M.A.) MARIA (1° B)	I.F. IV (M.A.) JOÃO (1° B)	I.F. III (M.A.) PAULO (1° A)	I.F. IV (M.A.) MARIA (1° B)	I.F. III (M.A.) MARIA (1° B)	I.F. IV (M.A.) MARIA (1° B)
	CHICO (1° C)	CÉSAR (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	CARLA (1° D)	CHICO (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)
5°	I.F. I (M.A.) PAULO (1° A)	I.F. II (M.A.) PEDRO (1°A)	I.F. III (M.A.) MARIA (1° B)	I.F. IV (M.A.) JOÃO (1° B)	I.F. III (M.A.) PAULO (1° A)	I.F. IV (M.A.) MARIA (1° B)	I.F. III (M.A.) MARIA (1° B)	I.F. IV (M.A.) MARIA (1° B)
	CHICO (1° C)	CÉSAR (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	CARLA (1° D)	CHICO (1° C)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)	ANTÔNIA (1° D)
ITINERÁRIO	JOVEM EMPREENDEDOR I		LIBREOFFICE CALC I		JOVEM EMPREENDEDOR II		LIBREOFFICE CALC II	
PROPONENTE	PROF. TELMA		PROF. GUTIERREZ		PROF. TELMA		PROF. GUTIERREZ	

Fonte: PFC (2019, p. 54).

No documento fonte dessas simulações de fluxos de estudantes, esclarece-se, para uma melhor compreensão do recurso visual, que:

[...] cada estudante, no quarto e quinto tempos de estudo, estarão em espaços de estudos específicos para o desenvolvimento das cadeiras escolhidas por eles em cada uma das áreas de conhecimento. É preciso frisar que a escolha no primeiro ano de estudo do estudante de primeira série se dará a partir de uma seleção por semestre de uma cadeira de cada área de conhecimento. Sendo a escolha apenas por áreas específicas um estudo a ser realizado para apenas a continuidade nas segundas e terceiras séries do Ensino Médio, **o que dependerá das análises a seres realizadas sobre as ações ao longo do ano letivo de 2020** (PFC, 2019, p. 54, grifos do autor).

Observadas as descrições das etapas principais do documento PFC que contemplam conteúdos relacionados aos Itinerários Formativos em seu processo de pré-estruturação, passamos, nas próximas subseções, a ter contato com a descrição dos momentos do campo prático relacionado às ações docentes e da equipe gestora da escola.

2.6 PREPARAÇÃO DO CURRÍCULO PARA A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR POR ITINERÁRIO FORMATIVO

Conforme os registros disponibilizados no documento PFC em seu cronograma de ações, a equipe docente foi reunida e coordenada por etapas. A etapa do mês de outubro voltou-se às leituras teóricas relacionadas aos Itinerários Formativos e às consultas já referidas com discentes, como também, a partir dessas leituras, à criação das disciplinas para os itinerários.

Pelo que se compreende do que está registrado no documento citado, esses questionários visaram compreender os interesses dos estudantes, que já se encontravam cursando o Ensino Médio, por novas vivências dentro do currículo escolar, assim como coletar observações sobre métodos já consolidados por professores e vivenciados por esses estudantes.

Da mesma forma, a consulta com estudantes do Ensino Fundamental visava entender as perspectivas que possuíam sobre o Ensino Médio e perceber afinidades que já possuíam com algum currículo ou atividades pedagógicas diferenciadas do currículo tradicional que pudessem ser continuadas quando adentrassem na primeira série do Ensino Médio. Conforme o registrado,

“[...] após constantes reuniões e diálogos sobre a importância de um ensino eficaz e produtivo, durante os planejamentos pedagógicos de 2019, os professores desenvolveram, com base nas pesquisas realizadas com estudantes tanto da escola quando dos nonos anos do fundamental que já fora mencionado nesse documento anteriormente, um leque bem

diversificado de cadeiras/disciplinas que comportam a realidade pretendida pelos estudantes, assim como as competências e saberes dentro da formação acadêmica e de vida dos docentes dessa instituição” (PFC, 2019, p. 45).

De acordo com mapas de organização criados pela gestão escolar para que os professores pudessem elencar os eixos estruturantes e desenvolver as disciplinas que passaram a compor os itinerários formativos por áreas de conhecimento. É possível notar que, no tocante à solicitação do documento *Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos*, apresentado no subitem 2.1, as disciplinas, em seu conjunto, contemplam os eixos estruturantes comuns a formação não técnico-profissionalizante, sendo elas focadas em desenvolver Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo em cada área de conhecimento: linguagens e códigos, ciências da natureza, ciências humanas e matemática aplicada.

Ao que se percebe nos anexos do documento PFC, essas disciplinas foram desenvolvidas para terem ações distribuídas em quatro meses letivos por semestre, havendo encontros semanais de duas horas aulas para cada disciplina. Esses encontros, no registro das ementas desenvolvidas pelos docentes, preveem, para os estudantes, ações como aquisição de conhecimentos teóricos, produção coletiva de produtos evocados para realidade de cada disciplina, registros de ações contínuas às pesquisas e às aulas de cada disciplina, sendo esses registros feitos pelos estudantes como uma espécie de diário de bordo. Pelo esclarecido nesse documento,

Nesta etapa foram, assim como na revisão de currículo para a BNCC, elaboradas ementas [...] que esclarecem a rotina das ações a serem desenvolvidas dentro de um percurso semestral com encontros semanais de duas horas semanais por disciplina/cadeira do Itinerário Formativo (PFC, 2019, p. 45).

Pelas informações disponibilizadas no documento PFC (2019), a previsão da escola em relação à primeira série do Ensino Médio – série inicial que vivenciará a implementação do modelo escolar do Novo Ensino Médio –, é a de que os estudantes terão acesso às informações sobre as disciplinas disponíveis em cada área de conhecimento na primeira semana de cada semestre letivo. A partir de então, devem construir uma grade curricular de disciplinas eletivas oriundas das quatro áreas de conhecimento a serem complementares às disciplinas permanentes da base comum, não podendo essa grade carecer de nenhuma das áreas de conhecimentos ofertadas pela

escola. Isso indica que semanalmente o estudante cursará oito horas aulas de Itinerário Formativo que se somarão às dezessete horas aulas de disciplinas da base comum.

A partir dessa proposição, compreende-se que o estudante seguirá um modelo de estudos que contemplaria – reforça-se aqui a informação de que a implementação prática em 2020 fora suspensa em virtude da pandemia por Covid-19 – durante o ano letivo de 2020 e, supostamente nos anos vindouros, um campo de conhecimentos integrados, não havendo a opção de escolher estudos apenas para algumas áreas de conhecimentos, mas para as quatro sempre. Essa estrutura limita, assim, a ideia de escolha do estudante as opções de disciplinas dentro de cada área, sendo um ponto divergente em relação à proposta oficial da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do Ensino Médio.

2.7 O PROCESSO AVALIATIVO PROPOSTO PARA A REALIDADE DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Os procedimentos dos docentes não ficaram restritos a criações de disciplinas para a formação dos leques de itinerários por áreas de conhecimento, sendo propostos também nessa etapa meios para avaliar a condição dos estudantes diante desse novo modelo de prática curricular na escola. Para tanto,

A avaliação de tipo processual, dentro de todas as suas possibilidades, é o tipo escolhido para o acompanhamento da aprendizagem dos estudantes nas cadeiras/disciplinas que compõem os Itinerários Formativos das áreas de conhecimento. Tal procedimento gerará duas médias bimestrais por semestre com o intuito de registrar o nível de aprendizagem adquirida e realizar, caso a contento, a promoção para cadeiras do segundo semestre [...] (PFC, 2019, p. 46).

Por essa citação, percebe-se que a visão escolar, quanto ao processo de acessibilidade do estudante a disciplinas de Itinerário Formativo de semestres subsequentes, está relacionada a um processo avaliativo que seja capaz de mensurar níveis de aprendizagens adquiridos em cada semestre cursado.

Tal abordagem pode estar condicionada a observação de aquisição de competências de área de conhecimento atribuídas para compor o desenvolvimento das ações, ao longo do período letivo semestral de cada disciplina. Essa possível condição levanta uma questão a ser averiguada em consulta com a escola, por não haver clareza no documento PFC. A dúvida consiste em compreender se as disciplinas formam um

conjunto de pré-requisitos para outras disciplinas ou se é apenas uma condição proposta pela escola que não está relacionada à condição de pré-requisito curricular.

De acordo com uma tabela apresentada na etapa em que o documento PFC trata de avaliações, as avaliações processuais desenvolvidas nos dois bimestres de cada disciplina cursada pelo estudante relacionam-se com a percepção de aquisição de competências da área de conhecimento afim da disciplina, distribuídas por módulos de estudo, e com a frequência dos estudantes nessas aulas. Tendo isso em vista, frisa-se que, no segundo bimestre, também se somam a essas avaliações as observações dos docentes sobre trabalhos a serem desenvolvidos em grupo como produtos finais dos estudos feitos pelos discentes ao longo do semestre.

No documento PFC, não está externalizado de forma direta que as disciplinas podem ter, a partir de 2020, um modelo avaliativo específico tão pouco há aprofundamento sobre essa temática. Percebe-se que o termo utilizado foi apenas avaliação processual, compreendendo-se a proposição de uma forma de valorizar as aprendizagens adquiridas não limitando a um momento avaliativo único.

Na figura 28, consta a proposta de pontuação para os tipos de condições a serem observadas ao longo do desenvolvimento dos módulos estipulados a cada etapa de uma disciplina de Itinerário Formativo.

Figura 28 - Tabela de pontuações e aspectos avaliativos selecionados para as disciplinas de itinerários formativos

Bimestre 1		Bimestre 2	
0 a 7 pontos		0 a 4 pontos	
Análise processual da aquisição de competências indicadas para observação dos dois primeiros módulos (meses) de estudo.		Análise processual da aquisição de competências indicadas para observação do terceiro módulo (mês) de estudo.	
0 a 3 pontos		0 a 3 pontos	0 a 3 pontos
Aferidos por frequência dos estudantes no bimestre	Aferidos por frequência dos estudantes no bimestre	Para o produto gerado na proposta de trabalho coletivo	

Fonte: PFC (2019, p. 46).

Conforme consta na PFC (2019, p. 46):

Na etapa final de cada disciplina do itinerário cursado (quarto mês), estudantes, em equipes, devem legar para a própria disciplina um produto, que pode ser desde um procedimento de pesquisa sobre os estudos vistos, como também a realização de um produto físico ou exposição de conhecimentos em feiras internas ou eventos externos à escola, para que assim os conhecimentos trabalhados tenham vida e repercussão para outros que não estiveram em contato direto com o vivenciado pelos estudantes durante o semestre.

Observa-se, aqui, que a intenção escolar não se restringe somente a executar um processo avaliativo sobre as ações desenvolvidas pelos estudantes, mas propor uma espécie de confraternização de conhecimentos tanto na abrangência interna da escola como para além desta ao indicar a possibilidade da participação dos estudantes, com seus produtos criados, em eventos externos ao ambiente escolar.

A partir do observado no documento PFC, nota-se que a confecção de instrumentos e indicadores voltados para o processo avaliativo não foi desenvolvida nessa etapa de construção em que se centra esta investigação.

2.8 A PREPARAÇÃO DOS PROFESSORES PARA NOVAS AÇÕES PEDAGÓGICAS

O documento PFC (2019) possui um capítulo intitulado *Formação continuada*, o que aparenta estar diretamente relacionado a uma demanda dos questionamentos feitos pela equipe do MEC na Aba 5 do PDDE Interativo, apresentado no subcapítulo 2.2, no terceiro questionamento para a Secretaria de Educação do estado: Quais as orientações, as estratégias e os apoios da Secretaria para subsidiar a ação de formação continuada que será desenvolvida pelas escolas piloto no âmbito da Proposta de Flexibilização Curricular- PFC?.

Essa proposição escolar não indica que há alguma colaboração de instâncias externas à escola, como superintendência, Crede ou Seduc nesse processo de formação continuada para docentes em relação à flexibilização curricular em virtude do Novo Ensino Médio. Essa não apresentação de ações por parte das instâncias externas à escola pode estar relacionada a alguma condição que aqui se especula: há formações por parte de outras instâncias, mas não havia ocorrido até a época de construção da PFC da escola? Que condições propostas pela Seduc, ao responder o terceiro questionamento citado, afetaram diretamente à formação de professores da escola?

O que se tem de registro na PFC se limita a se compreender a proposição de ações internas da escola:

Nosso plano de flexibilização curricular (PFC) não prevê apenas mudanças diretas para a sala de aula e estudantes de primeira série. A abrangência de ações também está relacionada à realidade do docente: a ampliação dos conhecimentos dos professores sobre o Novo Ensino Médio visando uma contribuição efetiva na construção desse processo de novas posturas para o desenvolvimento pedagógico da escola, por meio de formações contínuas, é fundamental.

Na pretensão de atender a esse foco de fomento para uma melhor desenvoltura dos professores, realizaremos, como coordenação pedagógica da escola, encontros semanais durante os planejamentos pedagógicos com ações específicas: a cada quinze dias treinamentos em metodologias ativas e estudo sobre competências e habilidades, e, no intervalo entre as quinzenas, dar-se-á o *feedback* da análise da realização prática por parte dos professores, em relação ao que desenvolveram em sala de aula com o uso da metodologia estudada para a etapa.

Esses encontros se desenvolverão dentro da escola e estarão relacionados às ações de formação docente. Esse processo formativo contínuo contemplará ainda os estudos sobre a BNCC e os documentos e atualizações sobre o Novo Ensino Médio e uma análise particularizada das ações concretizadas tanto nas aulas da base comum quanto dos itinerários formativos, construção de material didático e instrumentos de avaliação” (PFC, 2019, p.55).

Para essas proposições, o documento apresenta os responsáveis para cada ação, sendo esses compostos por membros do núcleo gestor da própria escola. Um dos coordenadores é apontado como responsável pelo desenvolvimento dos estudos sobre BNCC e pelos processos avaliativos. Um segundo fica como responsável pelo acompanhamento de ações relacionadas ao Projeto diretor de turma e ao Projeto de Vida. E, um terceiro coordenador, nessa condição, este pesquisador, realiza a função de desenvolver o treinamento da equipe docente sobre a prática de ensino com uso de metodologias ativas.

Cabe ao diretor escolar, conforme o documento, por fim, a realização de avaliações sobre os processos de formação dos professores em bimestre subsequentes no ano prático da implementação, 2020 (PFC, 2019, p. 55).

2.9 DESCRIÇÃO DOS INSTRUMENTAIS GERADOS DURANTE O PROCESSO DE PREPARAÇÃO ESCOLAR

Os primeiros instrumentais gerados pela escola visaram obter informações de agrupamentos discentes. Isso com o intuito de formar um repertório de análise para o grupo de trabalho responsável pelo desenvolvimento das ações e de criar produtos para o ano piloto da implementação do Novo Ensino Médio. Para tanto, foram aplicados dois modelos distintos, sendo um para sondar estudantes de nono ano que potencialmente poderiam vir a se matriculares na escola CAIC Sen. Carlos Jereissati e outro instrumental aplicado aos estudantes já matriculados na escola.

O questionário de sondagem para estudantes de 9º ano do Ensino Fundamental foi aplicado com estudantes da rede municipal de ensino da cidade de Maranguape-CE. A sondagem constituiu-se de 20 questionamentos que oscilaram entre questões de múltipla escolha, coleta de dados correspondentes à faixa etária e gênero do consultado, assim como questões desenvolvidas com a escala Likert, conforme orientações da Seduc disponibilizadas na Aba 5 do PDDE-Interativo Novo Ensino Médio.

Com características diferentes, o questionário aplicado aos estudantes selecionados dentre os matriculados nas primeiras, nas segundas e nas terceiras séries da própria escola CAIC apresentam questões subjetivas, iniciando com a coleta de dados dos consultados e partindo do questionamento “a escola na qual queremos estudar tem que ter?”. Após isso, seguiu-se o questionamento “sobre o seu aprendizado, de que maneira você compreende melhor os conteúdos”, finalizando com a solicitação de sugestões para cada disciplina que cursam conforme a série em que estão matriculados.

Na sequência das ações correspondentes às etapas de uso de instrumentais, após as leituras teóricas, às reuniões com a gestão e aos apontamentos feitos sobre as respostas coletadas por meio dos questionários aplicados aos estudantes, os professores receberam um instrumental para proposição de disciplinas para itinerários formativos conforme os eixos estruturantes proximais aos interesses dos estudantes e habilidades dos professores em desenvolver as ações para a promoção pedagógica das disciplinas criadas.

Na figura 29, encontra-se o primeiro instrumental criado pela escola para a organização de informações dos professores durante a criação de disciplinas para a formação de Itinerários Formativos por área de conhecimento. Com esse molde de criação, o professor proponente de disciplina indica tanto o eixo estruturante que norteará

as ações a serem desenvolvidas na disciplina criada como também o componente de abordagem de cada módulo de um semestre ou dois dessa disciplina.

Figura 29 - Página inicial do molde de criação de Itinerário Formativo e escolha de eixos estruturantes



Governo do Estado do Ceará
Secretaria de Educação
Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1
CAIC Senador Carlos Jereissati INEP 23185112
Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893



MOLDE DE CRIAÇÃO DE ITINERÁRIO FORMATIVO
INDIQUE OS EIXOS COMPREENDIDOS POR ESTA PROPOSTA DE ITINERÁRIO

() INVESTIGAÇÃO CIENTÍFICA () PROCESSOS CRIATIVOS () MEDIAÇÃO E INTERVENÇÃO SOCIOCULTURAL () EMPREENDEDORISMO

Área de conhecimento: _____ Proponentes: _____

Modelo visual do Itinerário com foco: _____

<u>PRIMEIRO SEMESTRE</u>				<u>PRIMEIRA SÉRIE</u>	<u>SEGUNDO SEMESTRE</u>			
<u>MÓDULO 1</u>	<u>MÓDULO 2</u>	<u>MÓDULO 3</u>	<u>MÓDULO 4</u>		<u>MÓDULO 1</u>	<u>MÓDULO 2</u>	<u>MÓDULO 3</u>	<u>MÓDULO 4</u>

Fonte: Coletado do anexo do PFC (2019).

Com a apresentação das proposições iniciais das disciplinas para o grupo de trabalho e tendo a aprovação deste, o próximo instrumental solicitado foi o de diretrizes. Esse instrumental visava especificar detalhes para a implementação e desenvolvimento mensal das disciplinas. Essas diretrizes, após aprovadas pelo grupo de trabalho e avaliadas pela gestão pedagógica, foram devolvidas para seus criadores junto do molde para a confecção da ementa definitiva da disciplina.

Na figura 30, encontra-se o segundo instrumental relacionado à criação de Itinerários Formativos no tocante a essas diretrizes.

Figura 30 - Formulário para a construção de diretrizes para os módulos a serem desenvolvidos mensalmente ao longo da disciplina criada

 <p style="text-align: center;"> Governo do Estado do Ceará Secretaria de Educação Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1 CAIC Senador Carlos Jereissati INEP 23185112 Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893 </p> 	
<u>DIRETRIZES</u>	
NOME DO ITINERÁRIO FORMATIVO: _____	
ÁREA(S) DE CONHECIMENTO: _____	SEMESTRE: _____
<u>MÓDULO 1</u>	
OBJETIVOS:	
JUSTIFICATIVA	
FORMAS DE AVALIAÇÃO	
ORIENTAÇÕES EXTRAS	
<u>MÓDULO 2</u>	
OBJETIVOS:	
JUSTIFICATIVA	
FORMAS DE AVALIAÇÃO	
ORIENTAÇÕES EXTRAS	

Fonte: Coletado do anexo do PFC (2019).

Na figura 31, apresenta-se a estrutura da ementa a ser preenchida após a aprovação dos instrumentais 1 e 2 referentes à criação de disciplinas para Itinerários Formativos.

Figura 31 - Molde para a confecção das ementas das disciplinas para itinerários formativos

 GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria de Educação Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1 CAIC Senador Carlos Jereissati INEP 23185112 Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893				 GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria de Educação Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1 CAIC Senador Carlos Jereissati INEP 23185112 Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893			
EMENTA DE ITINERÁRIO FORMATIVO							
Área de conhecimento:				Módulo 3:			
Foco em:				OBJETIVOS:			
Proponente(s):				JUSTIFICATIVA:			
Carga horária proposta:				FORMAS DE AVALIAÇÃO			
Bloco Nº:		Data Inicial:		Data Final:		ORIENTAÇÕES EXTRAS:	
Título da disciplina:							
Apresentação da Unidade Curricular (Justificativa com foco na aprendizagem do estudante)							
Competências a desenvolver							
Módulos do itinerário (discriminação de conteúdo)							
Módulo 1:							
OBJETIVOS:							
JUSTIFICATIVA:							
FORMAS DE AVALIAÇÃO							
ORIENTAÇÕES EXTRAS:							
Módulo 2:							
OBJETIVOS:							
JUSTIFICATIVA:							
FORMAS DE AVALIAÇÃO							
ORIENTAÇÕES EXTRAS:							
Metodologias de trabalho (procedimentos)							
Bibliografia e Recursos De Aprendizagem							
Avaliação							

Fonte: Coletado do anexo do PFC (2019).

Concluída a etapa de criação das disciplinas, a gestão escolar organizou uma semana de aulas teste com estudantes selecionados de séries distintas dentre os matriculados na escola para que a equipe docente pudesse pôr em prática as novas metodologias estudadas e adaptadas para a nova proposta curricular para o ano letivo seguinte.

Nas figuras 32, 33, 34 e 35 podem-se visualizar os planos de aulas gerados pela equipe docente para realização dessas aulas testes. Para esses planos extraídos dos anexos do documento PFC, serão tecidas algumas observações, após as figuras, que poderão contribuir para reflexões futuras sobre a participação docente nesse processo de tradução da política educacional que agiu sobre o mapa curricular da unidade de estudo.

Figura 32 - Plano de aula teste da área de Linguagens e Códigos (Parte I)

 <p>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria da Educação</p>		<p>Governo do Estado do Ceará Secretaria de Educação Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1 CAIC Senador Carlos Jereissati INEP 23185112</p>			
Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893					
PLANO DE AULA TESTE					
Área de conhecimento:		Linguagens e Códigos			
Disciplina(s):		Língua portuguesa, Língua inglesa e Educação Física.			
Professor(a)(s):		[REDACTED]...			
Carga horária proposta: 2h/a (dois tempos de cinquenta minutos)					
Público-alvo: 20 estudantes selecionados entre as três séries do ensino médio			Data de aplicação: 12/11/2019		
Título do conteúdo: Elementos da narrativa no contexto da alimentação saudável contra o fast food.					
Objetivo geral: Analisar os conflitos que podem surgir ao não dominar alguns conhecimentos básicos do universo das linguagens.					
Objetivos específicos:					
<ul style="list-style-type: none"> • Entender quais elementos da narrativa estão evocados em delimitados contextos; • Compreender as expressões básicas para comunicações em língua inglesa; • Notar a importância de alguns procedimentos com para a prevenção da saúde. 					
Competências a desenvolver:					
ATENÇÃO EQUIPE DE LINGUAGENS: QUAIS COMPETÊNCIAS VOCÊS ACHAM INTERESSANTES DE ANALISAR NESTA AULA TESTE?					
Material necessário:					
INDIQUEM ONDE PODE OCORRER A AULA E QUE RECURSOS IRÃO UTILIZAR					
Campo de atuação: DENTRE OS CAMPOS DE ATUAÇÃO, QUAL OU QUAIS SÃO COMPREENDIDOS PELA PRÁTICA DESTA AULA TESTE?					
Metodologia (procedimentos didáticos):					
1º. Realizar inicialmente a acolhida dos alunos esclarecendo o contexto da aula e realizando a separação dos estudantes em grupos/equipes;					
2º. Realizar o sorteio de desafios para cada equipe e fomentar as orientações para cada uma;					
3º. Atribuir um tempo de 5 minutos para que cada equipe desenvolva o desafio internamente, sabendo que devem realizar o proposto diante dos demais observadores também dentro de um tempo máximo de 5 min em seguida;					
4º. Intervenção da equipe de professores com o intuito de instigar reflexões sobre os desafios realizados pelos estudantes;					
5º. Apresentar, após a apresentação das equipes, os conhecimentos mínimos da língua inglesa que facilitariam a superação de algumas barreiras encontradas pelas equipes de estudantes;					
6º. Entregar ao grupo cinco pedaços de papéis para escreverem nomes de lugares em inglês que eles conhecem (podem ser da cidade) e nomes de comidas em inglês (produzir nuvens de palavras).					
7º. Questionar os alunos sobre esses lugares e o tipo de alimentação;					
8º. Refletir sobre hábitos saudáveis e não saudáveis;					
9º. Relacionar o fast-food às mídias e ao corpo saudável;					
10º. Perguntar aos alunos como seria a história dialogada pelo grupo em forma de narração;					
11º. Pedir aos alunos que criem situações possíveis de serem contadas com o conteúdos;					

[WP1] Comentário: QUEREM REFAZER OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS?

[WP2] Comentário: ESCLARECER QUAIS SÃO OS DESAFIOS.

[WP3] Comentário: SERIA INTERESSANTE INDICAR QUAL O FOCO DESSA AÇÃO PARA OS ALUNOS NÃO FICAREM TÃO PERDIDOS DO PORQUÊ DELA.

[WP4] Comentário: ESSA AÇÃO ESTÁ DISTANTE DAS REFERÊNCIAS INCLAIAS... NÃO SERIA MELHOR COLOCAR LOGO APÓS O FIM DA ANÁLISE DOS QUESTIONAMENTOS DOS PROFESSORES SOBRE OS DESAFIOS INCLAIAS???

Fonte: Coletado do anexo do PFC (2019, anexo 2).

Figura 33 - Plano de aula teste da área de Linguagens e Códigos (Parte II)

 <p>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria da Educação</p>	<p>GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ Secretaria da Educação</p> <p>Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1 CAIC Senador Carlos Jereissati INEP 23185112</p> <p>Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893</p>	 <p>CAIC A Escola Pública que se dedica à qualidade.</p>
<p>personagens para participar, um lugar e um tempo. Dizer quem contou a história (entregar ao professor);</p> <p>12º. Distribuir os papéis com as situações para os grupos produzirem um texto narrativo utilizando todos os elementos;</p> <p>13º. Finalizar a aula com a leitura do texto com nomes de alimentos em inglês e atividade para casa.</p> <p>ATENÇÃO, PESSOAL:</p> <ul style="list-style-type: none"> • INICIALMENTE VOCÊS ESCREVERAM 16 PASSOS, MAS AQUI APARECEM 13, POIS OS PRIMEIROS FORAM APENAS GLUTINADOS, NÃO FORAM DESCARTADOS; • VEJAM QUE MUITAS AÇÕES FORAM PROPOSTAS COM UM FOCO EM PRODUÇÃO POR PARTE DOS ESTUDANTES E HAVENDO APENAS UM MOMENTO DEMARCADO DE FORMA MAIS CLARA DO PROCESSO DE REFLEXÃO PARA A FORMAÇÃO COLETIVA DE CONHECIMENTOS; • NÃO HÁ UMA DEMARCAÇÃO MAIS CLARA PARA O FOCO NA REFLEXÃO SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA; • ENVOLVAM, NA DISCUSSÃO SOBRE OS ELEMENTOS DA NARRATIVA, A INTEGRAÇÃO COM EDUCAÇÃO FÍSICA (AS DOENÇAS COMO ELEMENTOS MOTIVADORES DA NARRATIVA DOS FATOS) – NÃO PRECISA FICAR DE FORMA MUITO À PARTE (MAS NÃO IMPEDE QUE SE FAÇA UM DETALHAMENTO A PARTIR DE REFLEXÕES QUE POSSAM SURTIR); <p>Bibliografia e Recursos de Aprendizagem:</p> <p>Avaliação</p>	<p>[WF5] Comentário: QUAL O FOCO DESSA AÇÃO EM RELAÇÃO AO OBJETIVO GERAL DA AULA TESTE OU AOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS? NÃO DEMANDARIA UM TEMPO MAIOR PARA QUE FOSSE DESENVOLVIDO O CONTEÚDO?</p> <p>[WF6] Comentário: OUTRA ATIVIDADE DE PRODUÇÃO OU UMA LEITURA COLETIVA PARA ANÁLISE DOS ELEMENTOS SERIA MAIS INTERESSANTE PARA AFERIR ACOMPREENSÃO LEITORA?</p> <p>[WF7] Comentário: NÃO É PRECISO ATIVIDADE PARA CASA, A AULA TESTE DEVE TER UM FECHAMENTO EM SI.</p>	<p>[WF8] Comentário: QUAIS SÃO AS BASES TEÓRICAS OU FONTES DE CONSULTA QUE RESPALDAM AS AÇÕES DESSA AULA TESTE?</p> <p>[WF9] Comentário: DE QUE FORMA PROCESSUAL, AO LONGO DA REALIZAÇÃO DA AULA TESTE, PODEM SER FEITAS AVALIAÇÕES DAS APRENDIZAGENS CONQUISTADAS?</p>

Fonte: Coletado do anexo do PFC (2019, anexo 2).

Observe-se inicialmente que as figuras 32 e 33 compõem um mesmo plano de aula pertencente à área de Linguagens e Códigos e que este plano, diferente dos próximos que serão observados, fora disponibilizado nos anexos do PFC com caixas laterais de comentários que permitem compreender que se trata do registro de uma etapa da facção do conteúdo deste plano e que esta facção passou por supervisão do grupo de trabalho já informado anteriormente.

Nota-se, nesse documento, um processo comunicativo entre supervisor e equipe docente, visto o uso direto de termos vocativos (“ATENÇÃO PESSOAL”) e outros que demonstram a necessidade de resposta de interlocutores a demandas expressas nas observações sobre a versão encaminhada para a supervisão.

Verifica-se também que o quantitativo de interlocutores e, por dedução, pessoas envolvidas no planejamento dessa aula, compõe-se de cinco professores cujos nomes estão registrados nesse plano, mas que se mostra inferior com o quantitativo indicado na lista de colaboradores da Área de Linguagens e Códigos na página 4 do PFC (2019), onde são apresentados ao todo dez professores dessa área como agentes de construção da PFC no tocante ao currículo. Seria esse quantitativo o mesmo que desenvolveu a aula prática ou outros não mencionados no plano também participaram da execução da aula? Isso representa alguma liberdade de autonomia da equipe no agir desse processo de tradução e distribuição de tarefas ou é um reflexo de alguma intervenção gestora?

Para a proposição dessa aula o objetivo indicado nesse documento é “analisar os conflitos que podem surgir ao não dominar alguns conhecimentos básicos do universo das linguagens” e para embasar as ações da aula a equipe optou por abordar um conteúdo que permite uma relação para além de um campo de conhecimento de um componente curricular: “Elementos da narrativa no contexto da alimentação saudável contra o fast food”. Esses possíveis componentes podem ser deduzidos a partir da sequência apresentada na parte metodologia/procedimentos didáticos, demonstrando haver uma participação de professores de língua portuguesa (redação), língua inglesa e educação física.

Mesmo apresentando uma abordagem de caráter interdisciplinar pela proposta temática da aula, os objetivos específicos apresentam focos distintos que, pela apresentação escrita nessa parte, não deixa claro como se dará a aproximação desses objetivos dentro de uma proposição central que indica querer tratar de “conflitos” que são frutos do não domínio de alguns conhecimentos, sendo esses conhecimentos também não nominados nos objetivos específicos nem em outra parte do plano de aula.

Seria a percepção docente de que esses conhecimentos são os elementos da narrativa e por isso tomam essa abordagem de conteúdo como referencial para a aula? A aula se propõe com uma percepção holística ou apenas como uma congregação de conhecimento de componentes de uma área de conhecimento, sem necessariamente estarem integrados para a construção de um novo conhecimento com os estudantes?

Outros aspectos para os quais se solicita informações possuem uma relação direta com a proposta de ensino por competências e habilidades, assim como o desenvolvimento de conhecimento sobre o norte de eixos estruturantes. A ausência inicial de informações sobre quais competências a desenvolver, qual(is) material(is) necessários e qual(is) o(s) campo(s) de atuação relacionados a essa proposição de aula teste nessa primeira versão

de plano de aula pode indicar alguma carência desses conhecimentos por parte da equipe docente nessa proposta de construção de aula teste sobre um novo propósito curricular?

A partir da comunicação da supervisão sobre esses três aspectos, percebe-se uma intenção tutorial para esclarecer quais devem ser as informações a preencherem esses espaços inicialmente deixados em branco pelos elaboradores do plano de aula. Como é questionado quais competências acham adequadas para serem observadas/avaliadas nessa proposta de aula, subentende-se que o assunto referente a competências para área de Linguagens e Códigos já tenha sido tratado com a equipe, o que é comprovado pelas informações sobre o conteúdo que era abordado nas reuniões de planejamento conforme consta no PFC (2019, p. 12). Seria o caso ainda da não compreensão da equipe docente em como desenvolver processos de avaliação voltados para observar competências de área ou apenas uma dificuldade em associar competências específicas à aula em construção?

Ainda sobre esses aspectos não preenchidos, percebe-se que a escola não restringe o desenvolvimento dessa aula teste a uma sala de aula tradicional, vindo a questionar a equipe sobre que recursos e em que espaço pretendem desenvolver a aula. Mesmo não informado em um plano de aula, pelos registros fotográficos que se encontram no PFC (2019, p. 19) entende-se que essa aula se desenvolveu no laboratório de informática da escola.

Teria sido escolhido esse espaço para o uso dos aparados tecnológicos do ambiente como ferramentas para o desenvolvimento da aula, ou apenas como um espaço que destoa da sala de aula tradicional? Não há nos registros do PFC (2019) o esclarecimento da motivação de uso desse espaço para a aula em si.

Antes de adentrar nas especificações dos procedimentos da aula, verifica-se uma indagação relacionada a eixos estruturantes: “dentre os campos de atuação, qual ou quais são compreendidos pela prática desta aula teste” (*sic*). O não preenchimento desse campo, em versão preliminar desse plano de aula, seria uma pista para deduzir a incerteza dos elaboradores sobre o que são os eixos estruturantes propostos para aulas do Novo Ensino Médio ou apenas que não se tinha certeza de como se elaborar uma aula vislumbrando um campo de atuação?

Por fim, para os procedimentos didáticos dessa proposição de aula da área de Linguagens e Códigos, nota-se uma sequência de caixas de comentários que visam indagar sobre informações registradas no procedimento de aula, assim como sugerir alternativas de ações para o que é apresentado, como pode se ver na transcrição a seguir:

- Esclarecer quais são os desafios;
- Seria interessante indicar qual o foco dessa ação para os alunos não ficarem tão perdidos do porquê dela;
- Essa ação está distante das referências iniciais... Não seria melhor colocar logo após o fim da análise dos questionamentos dos professores sobre os desafios iniciais??? (sic);
- Qual o foco dessa ação em relação ao objetivo geral da aula teste ou aos objetivos específicos? Não demandaria um tempo maior para que fosse desenvolvido a contento?;
- Outra atividade de produção ou uma leitura coletiva para análise dos elementos seria mais interessante para aferir a compreensão leitora?;
- Não é preciso atividade para casa, a aula teste deve ter um fechamento em si (PFC, 2019, anexo 2).

Essa falas de intervenção da supervisão sobre a proposta de aula comprova uma condição de construção coletiva necessária para a implementação da política em questão, não sendo um trabalho de implementação fragmentado e isolado por entes que compõe a escola, mas por meio da integração entre esses, visto que as perspectivas docentes para uma aula teste passam por um filtro pedagógico da equipe de coordenadores que, ao supervisionarem a proposição de aula, contribuem no processo de refacção da mesma objetivando um aprimoramento do que é pensado pelos professores para a prática com os estudantes.

Nessa parte final das intervenções dos supervisores há dois focos de questionamentos que suscitam novas indagações sobre esse momento de planejamento dessa aula teste da área de Linguagens e Códigos:

- Quais são as bases teóricas ou fontes de consulta que respaldam as ações dessa aula teste?
- De que forma processual, ao longo da realização da aula teste, podem ser feitas *aferições* das aprendizagens conquistadas? (PFC, 2019, anexo 2, grifo nosso).

Os professores teriam desenvolvido as propostas de aula apenas com base na experiência docente do dia a dia ou houve um estudo teórico para essa proposta e não houve registro? Houve preocupação da equipe docente em como desenvolver uma avaliação processual para essa aula e quais seriam os mecanismos para conferir os conhecimentos desenvolvidos ou aprendidos? Ao longo da escrita da PFC (2019), no tocante à avaliação e índices para uma avaliação, reforço que não há menção direta sobre processos avaliativos para essa nova realidade de ensino. Esse seria um ponto a ser revisto numa reforma dos procedimentos de tradução dessa política educacional em estudo?

São tecidas agora algumas reflexões sobre o plano de aula proposto pela equipe da área de Ciências da Natureza, que consta na figura 34.

Figura 34 - Plano de aula teste da área de Ciências da Natureza

		Governo do Estado do Ceará Secretaria de Educação Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1 CAIC Senador Carlos Jereissati INEP 23185112 Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893			
PLANO DE AULA TESTE					
Área de conhecimento:		Ciências da Natureza			
Disciplina(s):		Química, Física, Biologia e Matemática			
Professor(a)(e/s):		[REDACTED]			
Carga horária proposta: 2h/a (dois tempos de cinquenta minutos)					
Público-alvo: 20 estudantes selecionados entre as três séries do ensino médio			Data de aplicação: 13/11/2019		
Título do conteúdo: Estudando o petróleo					
Objetivo geral: conhecer mais sobre o petróleo, sua exploração, custos e problemas ambientais causados com o seu manuseio.					
<ul style="list-style-type: none"> • Objetivos específicos: conhecer as características, origem e utilidade do petróleo; compreender os prejuízos causados pelo derramamento de petróleo. 					
Competências a desenvolver: C 2 e C 5					
<ul style="list-style-type: none"> • 					
Material necessário: Data Show, textos sobre o petróleo, 4 placas (favor e contra) pra , ilustrações sobre o petróleo e crachás com 4 cores e numerados de 1 a 5.					
Campo de atuação:					
<ul style="list-style-type: none"> • Metodologia (procedimentos didáticos): breve explanação sobre o tema e objetivo da aula; organização das equipes conforme a cor e numeração do crachá. Estudo dos textos em grupo. Entregar um questionamento pra cada equipe, apresentação dos argumentos de cada equipe. Em seguida , nova separação de grupos, de acordo com a numeração do crachá (1 a 5). Dois grupos pra defender, dois grupos pra acusar e um grupo para o júri. Mostrar uma figura e iniciar o julgamento. Em seguida faz-se a o rodízio das equipes. 					
Bibliografia e Recursos de Aprendizagem: Textos extraídos da internet					
Avaliação: de acordo com os pontos de vistas de cada grupo iremos saber se compreenderam o assunto e os objetivos foram alcançados.					

Fonte: Coletado do anexo do PFC (2019, anexo 2).

O plano de aula da área de Ciências da Natureza apresenta-se mais sucinto comparado ao que fora visto anteriormente e gera um número maior de lacunas informativas e até de incertezas na compreensão das informações, como veremos.

Nesse plano, a área de Matemática Aplicada, que é considerada na Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) – o Novo Ensino Médio –, como uma área a parte, encontra-se aglutinada com a área de Ciências da Natureza, não permitindo compreender, em algumas etapas, se as informações inseridas tratam-se de algo para a integração das duas áreas ou, de forma específica, de uma área ou de outra. Seria essa inserção de mais de uma área de conhecimento dentro desse plano de aula uma pretensão de construção de currículo integrado entre áreas de conhecimento para a construção de novos conhecimentos? Ou apenas uma condição adaptativa da escola para comportar em uma mesma aula professores dessas duas áreas?

A partir do objetivo da aula, “conhecer mais sobre o petróleo, sua exploração, custos e problemas ambientais causados com o seu manuseio” (PFC, 2019, anexo 2), tendo como base o conteúdo “estudando o petróleo” e propondo como objetivos específicos “conhecer as características, origem e utilidade do petróleo; compreender os prejuízos causados pelo derramamento de petróleo”, nota-se uma tendência informativa que não inclui as perspectivas da Área de Matemática Aplicada, a mesma também não se inclui nas descrições de procedimentos metodológicos da aula.

Tomando como base as informações que preenchem o campo das competências a serem desenvolvidas durante a aula, temos o a informação em código “C2” e “C5” que se deduz serem menções ao termo competência e a numeração a qual competência se refere, passamos a ter um impasse informativo: trata-se de menção às competências gerais dois e cinco da BNCC, das competências específicas da área de Ciências da Natureza – e se for, essa área só tem três competências específicas – ou das competências da área de Matemática Aplicada?

Essa falta de clareza pode revelar a despreocupação em preencher o documento de forma que este não gere dúvidas? Ou apenas reflete a falta de apropriação textual do conteúdo dessas competências, que não fora registrado por extenso no documento, por haver ainda alguma insegurança sobre a relação de competências com o ensino proposto?

Para uma maior apropriação dos possíveis conteúdos que correspondem a essas Competências 2 e 5, apresenta-se, a seguir, nesta ordem, a transcrição do conteúdo que consta na BNCC (2018), seguido das competências específicas para área de Matemática

Aplicada e, por fim, a competência específica dois da área de Ciências da Natureza, visto que essa só possui três competências a serem desenvolvidas no Ensino Médio.

As competências gerais da BNCC, dois e cinco, respectivamente:

2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas.

5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, p. 9).

As competências específicas dois e cinco, respectivamente, da área de Matemática Aplicada:

2. Articular conhecimentos matemáticos ao propor e/ou participar de ações para investigar desafios do mundo contemporâneo e tomar decisões éticas e socialmente responsáveis, com base na análise de problemas de urgência social, como os voltados a situações de saúde, sustentabilidade, das implicações da tecnologia no mundo do trabalho, entre outros, recorrendo a conceitos, procedimentos e linguagens próprios da Matemática.

5. Investigar e estabelecer conjecturas a respeito de diferentes conceitos e propriedades matemáticas, empregando recursos e estratégias como observação de padrões, experimentações e tecnologias digitais, identificando a necessidade, ou não, de uma demonstração cada vez mais formal na validação das referidas conjecturas (BRASIL, 2018, p. 523).

A competência específica dois da área de Ciências da Natureza:

Construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos, realizar previsões sobre o funcionamento e a evolução dos seres vivos e do Universo, e fundamentar decisões éticas e responsáveis (BRASIL, 2018, p. 542).

Avaliando essas competências dentro da proposta temática da aula e tomando como base seus objetivos e descrição de procedimentos didáticos, pode-se notar que a competência geral dois engloba possibilidades afins com o proposto pela equipe, assim como a competência geral cinco, carecendo apenas de um pouco mais de detalhamento da forma como as ações de protagonismo serão realizadas, visto que a ação de investigação de informações fica restrita, já que será entregue pela equipe docente, a partir

de uma seleção prévia de materiais da internet, um conteúdo informativo, tirando essa etapa da investigação dos discentes, que se limitarão a investigar esse material.

Essas competências são abrangentes e permitem as reflexões propostas sobre o tema petróleo, mas elas não se aproximam de forma clara de alguns aspectos levantados nos objetivos específicos, como conhecer características de um produto investigado e seus efeitos sobre o mundo.

As duas competências específicas da área de Matemática Aplicada, anteriormente transcritas, aproximam-se bastante do viés investigativo que o tema permite, mas a escrita do plano de aula não se apropriou da colaboração dessa área em seus procedimentos didáticos. A matemática, como componente que possui ferramentas de análise e comparação, não está contemplada dentro das ações descritas no campo da metodologia. Neste caso, houve na prática alguma contribuição de conhecimentos matemáticos ao longo do desenvolvimento prático dessa aula teste ou as ações desse componente desenvolveram-se de outra maneira que também não consta de fora específica nesse registro observado?

A competência específica dois, por fim, da área de Ciências da Natureza, é a que aparentemente mais destoa das intenções dessa aula teste, visto que se trata de uma competência voltada para “construir e utilizar interpretações sobre a dinâmica da Vida, da Terra e do Cosmos para elaborar argumentos” (BRASIL, 2018, p. 542), o que não se apresenta como foco, nem do objetivo geral da aula, nem dos específicos dessa; apesar de constar na proposta didática a construção de um júri que visa defender ideias sobre as informações que os estudantes virão a coletar dos textos repassados pela equipe docentes para eles.

O fato do não preenchimento com informações por extenso o campo das competências no plano de aula gera muitas incertezas sobre o que se pretende e o que se entende como abordagem para essa aula teste da área de Ciências da Natureza. Da mesma forma, a ausência de informações na parte “campo de atuação” levanta questionamentos semelhantes aos já lançados para a área de Linguagens e Códigos anteriormente: falta apropriação/domínio dessa nova abordagem teórica de ensino propostas pela Reforma Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) por parte dos docentes nesse período específico da elaboração desses planos de aula?

Além de uma falta de minúcia de como os procedimentos didáticos poderão promover os objetivos propostos pela equipe, a menção subjetiva de que a fonte teórica para a elaboração da aula são textos extraídos da internet e que o procedimento avaliativo

apenas indica, de forma vaga, que os estudantes serão consultados para saber o que aprenderam, corrobora para esse campo de existência possíveis incertezas durante a proposição pedagógica dessa aula teste.

Ficam essas indagações para reflexões futuras sobre o processo de tradução feito pela escola para vislumbrar novos procedimentos de ensino: as carências informativas no plano de aula dessa área seria o caso de haver pouco conhecimento de como construir uma aula com procedimentos avaliativos perceptíveis e voltados para compreender as condições dos estudantes para cada proposição dessa prática? Além disso, houve discussão profunda sobre como elaborar aulas para além da perspectiva propedêutica de apenas expor um conteúdo e depois observar a reação discente diante do exposto?

A seguir são feitas observações sobre o plano de aula da área de Ciências da Humanas, o qual é apresentado na figura 35.

Figura 35 - Plano de aula teste da área de Ciências Humanas

 	
Governo do Estado do Ceará Secretaria de Educação Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1 CAIC Senador Carlos Jereissati INEP 23185112 Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893	
PLANO DE AULA TESTE	
Área de conhecimento:	Ciências Humanas
Disciplina(s):	Filosofia, Geografia, História, Sociologia
Professor(a)(s):	
Carga horária proposta: 2h/a (dois tempos de cinquenta minutos)	
Público-alvo:	Data de aplicação:
20 estudantes selecionados entre as três séries do ensino médio	14/11/2019
Título do conteúdo: As queimadas no Brasil	
Objetivo geral: Compreender e analisar os aspectos históricos, culturais, sociais e ambientais sobre as queimadas no Brasil	
Objetivos específicos: Compreender a origem das queimadas Entender as questões sociais e ambientais relacionadas aos impactos das queimadas no país	
Competências a desenvolver: Conscientizar a respeito da importância de preservar o meio ambiente, tomando o estudante capaz de identificar a sua responsabilidade	
Material necessário: Lousa, pincel, caixa de som, cartolinas, canetinhas	
Campo de atuação:	
Metodologia (procedimentos didáticos): Divisão da turma em grupos ou células de aprendizagem cooperativa onde os estudantes irão trabalhar coletivamente com funções e tarefas específicas. Os professores irão apresentar o tema a partir de textos-base, que serão entregues aos estudantes, e situações propostas, com tarefas a serem executadas tanto individualmente como coletivamente.	
Bibliografia e Recursos de Aprendizagem: https://g1.globo.com/natureza/noticia/2019/08/23/amazonia-em-chamas-o-que-se-sabe-sobre-a-evolucao-das-queimadas-no-brasil_ghtml https://www.infoescola.com/ecologia/queimadas/	
Avaliação Participação Avaliação escrita individual Apresentação para o grupo com supervisão dos professores Avaliação escrita em grupo (Correção com todos os grupos simultaneamente através de placas, resultado na lousa) Situação-problema (desafio final)	

Fonte: Coletado do anexo do PFC (2019, anexo 2).

Semelhante aos planos anteriores, há o registro de mais de um componente curricular e de mais de um professor na proposição dessa aula. Segue como uma aula voltada para um público de vinte estudantes oriundos de três séries distintas do ensino médio e visa desenvolver as ações dentro do tempo de duas horas aulas (dois tempos conjugados de cinquenta minutos cada).

Como objetivo central da aula, a equipe docente da área de Ciências Humanas propõe “Compreender e analisar os aspectos históricos, culturais, sociais e ambientes sobre as queimadas no Brasil” (PFC, 2019, anexo 2). Esse objetivo fomenta-se a partir da temática das queimadas no Brasil e objetiva, especificamente, que os estudantes compreendam as origens dessas queimadas e as questões sociais e ambientais relacionadas aos efeitos delas.

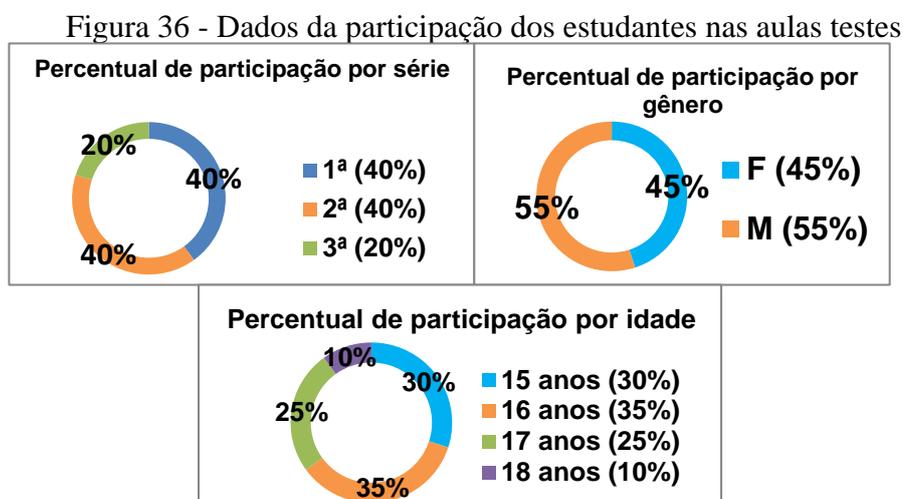
De forma distinta dos planos anteriores, verifica-se o preenchimento do campo competências de forma clara e condizente com a área de estudo. Tendo de forma mais clara a descrição da metodologia a ser utilizada na aula – aprendizagem cooperativa – e com a fonte de estudo especificada com links de acesso ao material que norteou a criação dessa proposta de aula.

No que se refere aos processos avaliativos, nota-se a apresentação de mais de um a ser aplicado ao longo do desenvolvimento da aula, demonstrando haver um planejamento pensado com etapas avaliativas condizentes a cada ação a ser desenvolvida com os estudantes.

O único espaço que permanece sem preenchimento como nos planos de aulas anteriores é o do campo de atuação. Condição que pode indicar, como já mencionado, falta de informação sobre como preencher esse espaço ou o não domínio de como relacionar a elaboração de uma aula a um dos eixos estruturantes propostos como norteadores das ações para aulas dentro dessa nova proposta curricular por área de conhecimento.

Visto o que se pode extrair inicialmente desses planos de aula, partimos agora para a compreensão dos dados gerados ao final de cada uma dessas aulas. Esclarece-se que, ao final dessas aulas, os estudantes participantes receberam um instrumental que visava, através do uso da Escala Likert, coletar as primeiras percepções e, em uma questão subjetiva, sugestões para a reflexão dos docentes durante outras reuniões de planejamentos a fim de avaliar as práticas desenvolvidas, antes do ano oficial, para a etapa piloto da implementação da flexibilização curricular.

Na figura 36, visualizam-se informações sobre o grupo de estudantes participantes dessa sequência de aulas testes.



Fonte: PFC (2019, p. 18).

Conforme esses dados, compreende-se que o maior grupo de estudantes participantes pertencem às duas séries iniciais do Ensino Médio, a primeira e segunda séries, e que apenas quatro estudantes desse agrupamento são oriundos de turmas de terceira série. Dessa mesma figura pode-se entender que o público-alvo era composto por nove estudantes do gênero feminino e onze estudantes do gênero masculino, não havendo informação textual que esclareça as motivações ou o porquê dessa diferença entre representações, tanto por séries quanto por gênero.

A indicação de faixas etárias limita-se ao percentual por idade, não esclarecendo quais dessas idades estão relacionadas com gêneros específicos e séries, mas como veremos no questionário aplicado a esses estudantes, não se tratam de fatores que possam intervir diretamente na solução da questão, mas que, provavelmente, podem ser instigantes para as reflexões docentes em relação a como os grupos de idades e séries se impactaram pelas aulas, para uma melhor reflexão para ações docentes futuras.

A figura 37 contém o conteúdo do anexo 3 da PFC (2019): a ficha de avaliação aplicada ao final de cada aula teste. Nessa figura, em específico, vem indicado o nome da área para o qual ela foi aplicada, mas frisamos que todas as demais áreas que desenvolveram aulas tiveram essa avaliação com os estudantes, como se verá pelos resultados expostos em seguida.

Figura 37 - Exemplificação da ficha de avaliação para estudantes após realização de aula teste

 <p>Governo do Estado do Ceará – Secretaria de Educação Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1 CAIC Senador Carlos Jereissati – INEP 23185112 Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893</p> 	
AValiação DA AULA TESTE – FICHA DO ESTUDANTE	
ÁREA: CIÊNCIAS HUMANAS	
Estudante (nome completo): _____	
Idade: _____ Gênero: _____ Série: _____ Data da aula avaliada: 14/11/2019	
<p>1. Houve compreensão de qual assunto foi abordado a partir do começo da aula. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>2. Durante a aula, houve participação dos estudantes. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>3. As atividades realizadas facilitaram entender o assunto proposto. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>4. As dúvidas lançadas pelos estudantes foram solucionadas. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>5. A atividade prática foi interessante para os estudantes. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>6. A participação dos estudantes foi necessária para o desenvolvimento da aula.</p>	<p>1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>7. Os materiais utilizados pelos professores melhoraram a interação dos estudantes com a aula. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>8. O trabalho em conjunto de professores de disciplinas diferentes melhorou a compreensão do assunto estudado. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>9. O tempo de aula foi suficiente para o desenvolvimento do assunto. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>10. Apresente sugestões para o aprimoramento das aulas a partir do que você vivenciou até aqui. _____ _____ _____ _____</p>

Fonte: Coletado do anexo do PFC (2019, anexo 3).

Focadas em observar o olhar do estudante sobre as práticas que vivenciaram nas aulas testes, as questões dessa avaliação, em parte, em forma de assertivas com escala Likert e, em outra, por questão subjetiva direta, contribuíram para que o grupo de trabalho, que gerenciou essa etapa de vivência prática, compreendesse os efeitos de aulas

desenvolvidas com novas metodologias e em trabalho na perspectiva de área de conhecimento.

As tabelas 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16 e 17 apresentam os resultados, extraídos diretamente do PFC (2019), das questões objetivas a respeito da aula da área de Linguagens e Códigos realizada no dia doze de novembro de 2019.

Tabela 9 - Percepção dos estudantes sobre o assunto desenvolvido na aula-teste de linguagens e códigos

Afirmativa: Houve compreensão de qual assunto foi abordado a partir do começo da aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	53%
Concordo totalmente	47%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 19).

Tabela 10 - Percepção dos estudantes sobre contribuição discente na aula-teste de linguagens e códigos

Afirmativa: Durante a aula, houve participação dos estudantes.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	5%
Indiferente	5%
Concordo parcialmente	37%
Concordo totalmente	53%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 19).

Tabela 11 - Percepção dos estudantes sobre a contribuição das atividades na aula-teste de linguagens e códigos

Afirmativa: As atividades realizadas facilitaram entender o assunto proposto.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	26%
Concordo totalmente	74%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 19).

Tabela 12 - Percepção dos estudantes sobre a solução de dúvidas na aula-teste de linguagens e códigos

Afirmativa: As dúvidas lançadas pelos estudantes foram solucionadas.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	47%
Concordo totalmente	53%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 19).

Tabela 13 - Percepção dos estudantes sobre a atividade prática na aula-teste de linguagens e códigos

Afirmativa: A atividade prática foi interessante para os estudantes.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	5%
Concordo totalmente	95%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 19).

Tabela 14 - Percepção dos estudantes sobre o efeito da participação deles na aula-teste de linguagens e códigos

Afirmativa: A participação dos estudantes foi necessária para o desenvolvimento da aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	21%
Concordo totalmente	79%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 19).

Tabela 15 - Percepção dos estudantes sobre o material utilizado pelos professores na aula-teste de linguagens e códigos

Afirmativa: Os materiais utilizados pelos professores melhoraram a interação dos estudantes com a aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	5%
Concordo parcialmente	5%
Concordo totalmente	90%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 20).

Tabela 16 - Percepção dos estudantes sobre o trabalho entre professores de componentes curriculares afins na aula-teste de linguagens e códigos

Afirmativa: O trabalho em conjunto de professores de disciplinas diferentes melhorou a compreensão do assunto estudado.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	37%
Concordo totalmente	63%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 20).

Tabela 17 - Percepção dos estudantes sobre o tempo de aula para o desenvolvimento do assunto na aula-teste de linguagens e códigos

Afirmativa: O tempo de aula foi suficiente para o desenvolvimento do assunto.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	5%
Indiferente	5%
Concordo parcialmente	37%
Concordo totalmente	53%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 20).

Observando os percentuais apresentados da primeira questão à nona, nota-se um índice de aprovação aos aspetos indicados numa faixa que varia entre 47 a 95% dentre a concordância total sobre as ações desenvolvidas na aula teste da área de Linguagens e Códigos, sendo que para o aspecto de participação dos estudantes dois demonstraram não

perceber esse processo de interação, tendo um deles indicado indiferença a essa situação e outro, discordância parcial sobre a existência de participação discente durante a aula.

Nota-se também que esse percentual de 10% do grupo ter também apresentado respostas destoantes da maioria sobre os materiais utilizados pelos professores como ferramentas que propiciam interação dos estudantes com a aula e sobre o tempo da aula ser suficiente para o desenvolvimento do assunto. Fatores que possam ter gerado esses resultados devem ser, portanto, motivadores de reflexões da equipe docente.

As tabelas 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25 e 26 trazem os resultados, extraídos diretamente do PFC (2019), das avaliações aplicadas aos estudantes ao final da aula da área de Ciências da Natureza realizada no dia treze de novembro de 2019.

Tabela 18 - Percepção dos estudantes sobre o assunto desenvolvido na aula-teste de Ciências da Natureza

Afirmativa: Houve compreensão de qual assunto foi abordado a partir do começo da aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	25%
Concordo totalmente	75%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 20).

Tabela 19 - Percepção dos estudantes sobre contribuição discente na aula-teste de Ciências da Natureza

Afirmativa: Durante a aula, houve participação dos estudantes.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	5%
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	25%
Concordo totalmente	70%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 20).

Tabela 20 - Percepção dos estudantes sobre a contribuição das atividades na aula-teste de Ciências da Natureza

Afirmativa: As atividades realizadas facilitaram entender o assunto proposto.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	5%
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	15%
Concordo totalmente	80%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 21).

Tabela 21 - Percepção dos estudantes sobre a solução de dúvidas na aula-teste de Ciências da Natureza

Afirmativa: As dúvidas lançadas pelos estudantes foram solucionadas.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	3%
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	5%
Concordo parcialmente	36%
Concordo totalmente	56%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 21).

Tabela 22 - Percepção dos estudantes sobre a atividade prática na aula-teste de Ciências da Natureza

Afirmativa: A atividade prática foi interessante para os estudantes.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	5%
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	35%
Concordo totalmente	60%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 21).

Tabela 23 - Percepção dos estudantes sobre o efeito da participação deles na aula-teste de Ciências da Natureza

Afirmativa: A participação dos estudantes foi necessária para o desenvolvimento da aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	15%
Concordo totalmente	85%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 21).

Tabela 24 - Percepção dos estudantes sobre o material utilizado pelos professores na aula-teste de Ciências da Natureza

Afirmativa: Os materiais utilizados pelos professores melhoraram a interação dos estudantes com a aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	30%
Concordo totalmente	70%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 21).

Tabela 25 - Percepção dos estudantes sobre o trabalho entre professores de componentes curriculares afins na aula-teste de Ciências da Natureza

Afirmativa: O trabalho em conjunto de professores de disciplinas diferentes melhorou a compreensão do assunto estudado.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	5%
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	35%
Concordo totalmente	60%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 21).

Tabela 26 - Percepção dos estudantes sobre o tempo de aula para o desenvolvimento do assunto na aula-teste de Ciências da Natureza

Afirmativa: O tempo de aula foi suficiente para o desenvolvimento do assunto.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	10%
Indiferente	5%
Concordo parcialmente	40%
Concordo totalmente	45%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 21).

No que corresponde à concordância total com os aspectos levantados sobre a aula desenvolvida pela equipe docente de Ciências da Natureza, a partir da observação desses dados, temos uma faixa que varia entre 40 a 85%. E, dentre as oscilações de respostas que tangenciam indiferença, discordância parcial ou discordância total, tem-se um quadro de um a três estudantes que destoam das respostas da maioria e que suscitam alguma atenção dos agentes envolvidos nesse processo de proposição de aulas com novas perspectivas metodológicas e integração de componentes.

Essa diferenciação de respostas em relação aos resultados apontados pela maioria consultada se dá nos aspectos sobre a participação dos estudantes nessa aula, sobre as atividades propostas serem percebidas como facilitadoras da compreensão do assunto, sobre dúvidas lançadas por estudantes serem sanadas, sobre a atividade prática ser interessante para os estudantes, sobre o trabalho coletivo dos professores de componentes curriculares diferentes ter ajudado na compreensão do assunto e, por fim, sobre o tempo de duração de aula ter sido suficiente para o desenvolvimento do assunto.

Comparado aos resultados da área de Linguagens e Códigos, mesmo observando um percentual mínimo de discordância sobre os pontos afirmados sobre a aula, vemos um quantitativo maior de aspectos com discordância do resultado da maioria sendo indicado por um percentual semelhante ao da área vista anteriormente para essa aula da área de Ciências da Natureza.

Revisitando as análises feitas sobre os planos de aulas dessas duas áreas, poderia se supor que essas discordâncias percebidas no resultado seriam efeitos dos fatores não contemplados nos planos de aula? Faltaria reflexão sobre ações a serem realizadas com estudantes que pudessem ter resistência a proposições de aula ou dificuldades em serem inseridos nessas propostas?

Para finalizar essas observações iniciais sobre os resultados, extraídos diretamente do PFC (2019), das consultas feitas com estudantes sobre as aulas testes, apresentam-se nas tabelas 27, 28, 29, 30, 31, 32, 33, 34 e 35 os dados gerados a partir do formulário avaliativo aplicado ao final da aula teste da área de Ciências Humanas, realizada no dia quatorze de novembro de 2019.

Tabela 27 - Percepção dos estudantes sobre o assunto desenvolvido na aula-teste de Ciências Humanas

Afirmativa: Houve compreensão de qual assunto foi abordado a partir do começo da aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	21%
Concordo totalmente	79%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 22).

Tabela 28 - Percepção dos estudantes sobre contribuição discente na aula-teste de Ciências Humanas

Afirmativa: Durante a aula, houve participação dos estudantes.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	26%
Concordo totalmente	74%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 22).

Tabela 29 - Percepção dos estudantes sobre a contribuição das atividades na aula-teste de Ciências Humanas

Afirmativa: As atividades realizadas facilitaram entender o assunto proposto.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	16%
Concordo totalmente	84%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 22).

Tabela 30 - Percepção dos estudantes sobre a solução de dúvidas na aula-teste de Ciências Humanas

Afirmativa: As dúvidas lançadas pelos estudantes foram solucionadas.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	21%
Concordo totalmente	79%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 22).

Tabela 31 - Percepção dos estudantes sobre a atividade prática na aula-teste de Ciências Humanas

Afirmativa: A atividade prática foi interessante para os estudantes.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	32%
Concordo totalmente	68%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 22).

Tabela 32 - Percepção dos estudantes sobre o efeito da participação deles na aula-teste de Ciências Humanas

Afirmativa: A participação dos estudantes foi necessária para o desenvolvimento da aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	21%
Concordo totalmente	79%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 22).

Tabela 33 - Percepção dos estudantes sobre o material utilizado pelos professores na aula-teste de Ciências Humanas

Afirmativa: Os materiais utilizados pelos professores melhoraram a interação dos estudantes com a aula.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	21%
Concordo totalmente	79%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

Tabela 34 - Percepção dos estudantes sobre o trabalho entre professores de componentes curriculares afins na aula-teste de Ciências Humanas

Afirmativa: O trabalho em conjunto de professores de disciplinas diferentes melhorou a compreensão do assunto estudado.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	Sem referência
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	32%
Concordo totalmente	68%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

Tabela 35 - Percepção dos estudantes sobre o tempo de aula para o desenvolvimento do assunto na aula-teste de Ciências Humanas

Afirmativa: O tempo de aula foi suficiente para o desenvolvimento do assunto.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	10%
Indiferente	16%
Concordo parcialmente	21%
Concordo totalmente	53%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

Diferente do notado nos resultados das duas áreas de conhecimentos anteriores, na área de Ciências Humanas, em grande maioria, os resultados mostram-se apenas com dados positivos, havendo apenas discordância quanto ao aspecto de duração da aula para o desenvolvimento do assunto, na visão dos estudantes. No somatório de indiferença e

discordância parcial desse aspecto, aproximadamente cinco estudantes, dos vinte, posicionaram-se diferentes da maioria.

Tendo as oito afirmativas iniciais sobre a aula da área de Ciências Humanas resultados apenas positivos e estes estarem atreladas diretamente aos procedimentos didáticos da proposição de aula, levantam-se alguns questionamentos para a observação futura das ações dos agentes envolvidos nessa área: seriam esses resultados um efeito direto de um planejamento de aula que contemplou condições não indicadas nos planos de aula das outras áreas? A compreensão dos proponentes sobre competências e a sequência de procedimentos didáticos somados a procedimentos avaliativos gerou essa percepção positiva nos estudantes sobre essas oito afirmativas iniciais da avaliação?

Além desses questionamentos, vale refletir se esse percentual, que aponta insuficiência de tempo nas aulas das três áreas, compreende o que seria o assunto da aula para que notem que este tenha ou não sido contemplado no tempo vivenciado. Para isso, os estudantes foram inicialmente informados de cada etapa das aulas e o que elas objetivavam para que, ao final, eles não achassem que o tempo fosse insuficiente?

Concluídas essas ações práticas e as refações das ementas para BNCC e componentes de Itinerários Formativos, o corpo docente também foi consultado por meio de uma avaliação, que compôs o documento encaminhado para a Crede e para a Seduc, o PFC. Essa avaliação captou algumas percepções sobre a realidade docente diante do processo vivido por eles e algumas sugestões para a reflexão da gestão escolar e planejamento de ações futuras. Na figura 38, apresenta-se o conteúdo dessa avaliação aplicada aos professores.

Figura 38 - Formulário de avaliação aplicado à equipe docente após processo de construção do PFC

 <p>Governo do Estado do Ceará – Secretaria de Educação Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação – CREDE 1 CAIC Senador Carlos Jereissati – INEP 23185112 Rua Antônio Teixeira, S/N – Novo Maranguape – Maranguape – CE – Fone (85) 31012893</p> 	
AVALIAÇÃO DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO PLANO DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR	
Regente da disciplina: _____ Idade: _____ Gênero: _____	
<p>1. Realizei estudos particulares sobre o Novo Ensino Médio durante o ano letivo de 2019. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>2. Participei ativamente da formulação do mapa curricular da disciplina que ministro com base na BNCC. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente. R: _____ (informe o número)</p> <p>3. Revisei metodologias de ensino com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes de primeira série. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente R: _____ (informe o número)</p> <p>4. Durante a construção do PFC no tocante à BNCC os conteúdos selecionados foram devidamente analisados conforme as competências de área e disciplinas afins. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente R: _____ (informe o número)</p> <p>5. Desenvolvi estudos particulares para compreender mais sobre Itinerários Formativos. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente R: _____ (informe o número)</p> <p>6. Durante a construção dos Itinerários Formativos houve um foco em gerar um</p>	<p>currículo dinâmico voltado para o protagonismo do estudante. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente R: _____ (informe o número)</p> <p>7. Tenho domínio de metodologias para valorizar o protagonismo estudantil durante as aulas. 1-Discordo totalmente; 2-Discordo parcialmente; 3-Indiferente; 4-Concordo parcialmente; 5-Concordo totalmente R: _____ (informe o número)</p> <p>8. Apresente apontamentos pessoais que não foram abordados até então.</p> <p>_____</p>

Fonte: Coletado do anexo do PFC (2019, anexo 4).

Confeccionada em estrutura semelhante à avaliação aplicada com estudantes, o instrumental destinado a aferir as perspectivas da equipe docente, ao final dessa etapa de

produção do Plano de Flexibilização curricular, contém sete afirmativas a serem mensuradas dentro de uma escala Likert somadas a uma questão subjetiva que permite ao consultado expor observações que não tenham sido contempladas na parte objetiva.

Nas tabelas 36, 37, 38, 39, 40, 41 e 42, estão expostos os dados gerados a partir dos resultados extraídos da parte objetiva (PFC, 2019) e que permitirão conhecer mais detalhes sobre os agentes que colaboraram com a tradução da política da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), nesse processo de implementação vivenciado pela unidade de estudo.

Tabela 36 - Percepção docente sobre a prática de estudos pessoais a respeito do Novo Ensino Médio

Afirmativa: Realizei estudos particulares sobre o Novo Ensino Médio durante o ano letivo de 2019.	
Opções dadas	Percentual indicado em resposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	4%
Indiferente	11%
Concordo parcialmente	71%
Concordo totalmente	14%%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

Conforme os dados sobre a equipe pedagógica, no ano letivo de 2019, a escola tinha em seu sistema de registro trinta e oito docentes, sendo que desse quantitativo, o documento PFC (2019, p. 4) indica que trinta estiveram envolvidos no processo de construção da flexibilização curricular, sem contar com a equipe gestora. Desse quadro de professores, apenas vinte e oito responderam à avaliação aplicada pelo grupo de trabalho, resultando em dados como esse, que indica que dentre esses participantes da consulta, em torno de quatro professores não confirmaram, de fato, terem feito estudos pessoais que fomentassem conhecimentos sobre o contexto de produção dessa mudança educacional com o Novo Ensino Médio.

Tabela 37 - Percepção docente sobre a própria colaboração na formulação do mapa curricular escolar para a base comum referente ao componente curricular que leciona

Afirmativa: Participei ativamente da formulação do mapa curricular da disciplina que ministro com base na BNCC	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	3%
Discordo parcialmente	11%
Indiferente	4%
Concordo parcialmente	53%
Concordo totalmente	29%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

Com os dados da tabela 37, nota-se que aproximadamente cinco dos professores responderam não terem participado de forma ativa para a proposição curricular de componentes que lecionam, tendo como base a BNCC. Aqui se podem fazer, no mínimo, dois questionamentos: realmente não tiveram participação ativa ou a participação se deu, mas não utilizando a BNCC nesse processo de participação na construção de uma flexibilização curricular? Nessa última possibilidade, os professores teriam tido participações no processo de tradução escolar, sem necessariamente estarem envolvidos no tocante a discussões curriculares em torno da BNCC?

Tabela 38 - Percepção docente sobre o ato de revisar as próprias metodologias para o processo de ensino-aprendizagem

Afirmativa: Revisei metodologias de ensino com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos estudantes de primeira série.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	4%
Discordo parcialmente	7%
Indiferente	7%
Concordo parcialmente	53%
Concordo totalmente	29%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

Na soma das condições de indiferença, discordância parcial e discordância total, tem-se mais uma vez a quantidade de cinco docentes, que aqui indicam não ter mérito a condição de revisão de metodologias de ensino para estudantes da série – série em que se

daria o início da implementação prática do ano letivo de 2020. Existiria a possibilidade desse agrupamento de professores não estarem indicados para essa função ou trata-se de uma atuação à revelia da condição de preparação para as ações ligadas a construção do PFC? Esses dados poderiam ser um indicativo de resistência à proposta escolar ou à Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017)?

Tabela 39 - Percepção docente sobre a análise dos conteúdos selecionados para compor a base comum da proposta escolar

Afirmativa: Durante a construção do PFC no tocante à BNCC os conteúdos selecionados foram devidamente analisados conforme as competências de área e disciplinas afins.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	4%
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	46%
Concordo totalmente	50%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

Os dados da tabela 39 apresentam um cenário de respostas mais concentrado em indicadores positivos – noventa e seis por cento – à afirmativa do PFC (2019) ter sua proposição curricular constituída com base em competências de áreas de conhecimento. Tal resultado reflete o cenário descrito no cronograma do PFC, que indica que as ações de planejamento curricular desenvolvidos no mês de setembro estavam atreladas justamente a essa etapa de transição curricular para o ensino por competências, como pode ser visto no início do subitem 2.5 desse estudo.

Tabela 40 - Percepção docente sobre a prática de estudos pessoais a respeito da Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos

Afirmativa: Desenvolvi estudos particulares para compreender mais sobre Itinerários Formativos.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	21%
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	50%
Concordo totalmente	29%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

A partir dos resultados sobre a afirmativa de estudos particulares para Itinerários Formativos, verifica-se que setenta e nove por cento dos consultados indica ter total ou parcialmente realizado estudos para esse assunto, mantendo-se no cenário de oposição um quantitativo aproximado de seis professores.

Tabela 41 - Percepção docente sobre o foco curricular dado pelos Itinerários Formativos que geraram em relação ao protagonismo estudantil

Afirmativa: Durante a construção dos Itinerários Formativos houve um foco em gerar um currículo dinâmico voltado para o protagonismo do estudante.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	Sem referência
Discordo parcialmente	4%
Indiferente	4%
Concordo parcialmente	39%
Concordo totalmente	53%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

Como se sabe, uma das proposições da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017) é que se desenvolvam ações curriculares voltadas para o protagonismo estudantil, visando desfazer a leitura de que no espaço escolar os estudantes são apenas seres passivos no processo de aprendizagem. No cenário de respostas para o sexto questionamento do formulário para professores, temos um quantitativo de noventa e dois por cento que afirma que, entre uma condição parcial e total, a construção curricular teve seu desenvolvimento voltado para atender a essa demanda da reforma.

Tabela 42 - Percepção docente sobre o próprio conhecimento de metodologias que promovam o protagonismo estudantil

Afirmativa: Tenho domínio de metodologias para valorizar o protagonismo estudantil durante as aulas.	
Opções dadas	Percentual indicado em reposta
Discordo totalmente	7%
Discordo parcialmente	14%
Indiferente	Sem referência
Concordo parcialmente	57%
Concordo totalmente	22%

Fonte: Adaptado pelo autor de PFC (2019, p. 23).

Observando, por fim, os resultados para a afirmativa de número sete dessa avaliação, tem-se a verificação de uma condição que se relaciona diretamente à proposição de um currículo voltado para o protagonismo estudantil: propriedade sobre metodologias ativas, as quais visam o desenvolvimento de ações de promoção da participação protagônica dos estudantes em seu próprio processo de aquisição de conhecimentos.

Dentre os dados, nota-se que em torno de seis professores, dos vinte e oito consultados, declaram, no somatório de discordância parcial e total, não terem domínio sobre essa condição metodológica. Esse quantitativo de professores coincide com os mesmos quantitativos que destoam da maioria dos percentuais de resposta, o que leva algumas questões:

Acerca desse quantitativo de professores, encontram-se resistências ao cenário de construção da PFC (2019) ou trata-se apenas de um agrupamento que vivenciou de forma tangencial esse processo, sem se enquadrarem dentro de outros percentuais, indicados pela maioria, por terem uma relação menos estável com a escola-piloto? Seriam professores temporários, com pouca carga horária na escola, ou que tenham que se dividir entre ações curriculares de escolas diferentes em que estejam lotados e por isso a pouca adesão ao aqui verificado?

Mesmo não havendo, no PFC (2019), informações que sanem completamente os questionamentos aqui lançados enquanto apresentaram-se as descrições de elementos relacionados a esta pesquisa, o arcabouço informativo aqui aferido permitirá que possam ser feitas, no próximo capítulo, análises sobre esse processo de tradução de uma política educacional vivenciado por uma escola-piloto para a implementação do Novo Ensino Médio e o que esses indícios que apontam para indagações podem refletir sobre o processo de tradução vivenciado pela unidade de estudo.

No quadro 3, apresenta-se a síntese informativa sobre os instrumentais utilizados pela escola nesse processo de tradução da política durante o contexto da prática, assim como, respectivamente, encontra-se o esclarecimento da função de cada instrumental.

Quadro 3 - Síntese dos instrumentais utilizados durante o processo de construção da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC)

Instrumental	Função
Questionário para estudantes de nono ano.	Compreender as perspectivas dos estudantes, em nono ano do Ensino Fundamental, sobre as possíveis vivências e aprendizagens a serem ofertadas no Ensino Médio, assim como compreender as afinidades dos estudantes com eixos estruturantes.
Questionário para estudantes matriculados nas séries do Ensino Médio da escola pesquisada.	Compreender a análise que os estudantes fazem sobre o Ensino Médio que vivenciam sem o contexto da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do ensino e o que desejariam que existisse no cotidiano escolar.
Molde de criação de itinerários formativos	Focado na percepção espacial das disciplinas a serem desenvolvidas em módulos de ensino mensais conforme os eixos estruturantes escolhidos.
Folha de diretrizes	Documento para aprofundamento da apresentação dos fatores norteadores de cada módulo nomeado no documento “Molde de criação de itinerários formativos”, visando aprofundar fatores como técnicas de ensino a serem aplicadas, materiais a serem utilizados em cada etapa, justificativas para as abordagens selecionadas para cada mês e indicação das formas avaliativas a serem utilizadas.
Ementas de itinerários formativos	Documento final que compila e apresenta a disciplina criada pelo docente após aprovação da equipe que compõe o grupo de trabalho para a criação da Flexibilização Curricular.
Planos de aulas testes	Instrumentais que sistematizaram os procedimentos para aulas focadas em novas ações metodológicas e na integração de componentes curriculares de uma mesma área de conhecimento. Ao todo são três disponibilizados nos anexos do PFC (2019), sendo uma para área de Linguagens e Códigos, uma para Ciências da Natureza e uma para Ciências Humanas.
Avaliação da aula teste – Ficha do estudante	Questionários aplicados ao final de cada aula teste para sondar a percepção dos estudantes sobre as ações desenvolvidas pelos professores nessas aulas.
Avaliação do processo de construção do Plano de Flexibilização Curricular	Questionário aplicado aos docentes, ao final do processo de construção da PFC (2019), para sondar as percepções docentes sobre o processo vivenciados pela escola.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

3 ANÁLISE DO CASO DE GESTÃO

Tendo em vista os aspectos descritos no capítulo 2 sobre o processo de construção curricular dentro do contexto de preparação para o Novo Ensino Médio vivenciado pela Escola CAIC Sen. Carlos Jereissati, assim como a composição de Itinerários Formativos na confecção de uma flexibilização curricular, ao longo deste terceiro capítulo é dado enfoque às teorias atreladas a ciclos de políticas públicas, às teorias curriculares e às condições de implementação de políticas educacionais no Brasil que possibilitarão uma análise sobre o apresentado no capítulo anterior.

Visando, portanto, esboçar um panorama teórico que seja capaz de respaldar o olhar sobre os aspectos intervenientes envolvidos nas ações da escola no campo da prática de implementação de uma política educacional, faremos uma explanação sobre a metodologia de Stephen Ball (1992; 1994) em relação aos ciclos de políticas públicas e sobre a percepção de Bernestein (1996) a respeito da recontextualização e recriação de documentos de políticas com perfil *writerly* (MAINARDES, 2018) para analisarmos os referenciais descritos e usados pela escola em suas ações.

Da mesma maneira, é esboçado um panorama histórico sobre os estudos a respeito da questão curricular, tendo em vista que as ações escolares em observação estão voltadas para uma construção de um currículo diversificado em relação a uma base nacional comum para o Ensino Médio e que o currículo mantém relação direta com a construção de identidade discente (SILVA, 1999).

Com tal percepção teórica e histórica, buscaremos posicionar as ações da escola-piloto, no que concerne à proposição curricular por itinerários formativos, dentro do arcabouço das teorias curriculares descritas e assim entender quais as intenções identitárias que a escola pretende constituir para o estudante com sua proposição.

Para o aprofundamento dessa leitura sobre o processo de tradução da política por parte da unidade de estudo, a análise final tem como contribuições teóricas as concepções de Apple (2012; 2017), em relação aos conceitos de *reposicionamento* e *relações*, assim como as concepções de Oliveira e Cóssio (2013), em relação às condições intervenientes para políticas educacionais no Brasil. Esse campo de colaborações teóricas se faz dentro da observação dos documentos fontes sobre as práticas vividas pelo objeto de estudo, a escola-piloto, com uso da metodologia de análise documental de natureza qualitativa de Cellard (2008).

Com um panorama, por fim, da condição histórica do Brasil em relação a políticas educacionais (GIRON, 2013?), pretende-se ter um referencial que sirva para compreender os posicionamentos e escolhas deliberadas pela escola para se ter como produto um plano de flexibilização curricular, durante a etapa propriamente dita da análise sobre os processos vivenciados pela unidade de estudo.

Esse panorama contribuirá para situar a política traduzida pela escola dentro de um cenário de mudanças na educação brasileira e compreender o posicionamento da escola diante das condições impostas por uma política pública nacional e pela solicitação estatal de que as escolas propusessem modelos alternativos curriculares conforme suas realidades.

Essa análise sobre o posicionamento escolar, dentro do contexto da prática em que desenvolveu a tradução da política de Itinerários Formativos, tem como subsídios teóricos as percepções de Macedo (2014), contemplando uma análise sobre os agentes políticos públicos e privados que atuaram na proposição e na difusão da política de reforma curricular para o Ensino Médio, assim como de Oliveira (2011) a partir das reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira, entre outros que são apresentados nos subitens deste terceiro capítulo.

3.1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS E SEUS CICLOS

Tendo em vista que a Escola CAIC Sen. Carlos Jereissati desenvolveu ações intervenientes aos documentos referenciais que norteavam as ações para a construção de itinerários formativos dentro do processo de implementação do Novo Ensino Médio, a análise de políticas, conforme os autores Stephen Ball *et al.* (1992; 1994) e Bernestein (1996), serão úteis para uma futura compreensão das condições que favoreceram as ações da escola e para compreender como essa se enquadrou dentro do campo de atuação prático de implementação de uma política pública educacional.

Dentro de um contexto de análise que se propõe a compreender processos de criação de estruturas curriculares voltadas para a formação de itinerários conforme a política de Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do Ensino Médio, é imprescindível que essa análise seja munida de algumas metodologias e alguns referenciais teóricos que permitam perceber os avanços, os recuos e as possibilidades dentro de uma política educacional e de ações relacionadas com sua implementação. Para tanto, é realizada uma explanação sobre a metodologia de análise do *ciclo de políticas* de

Stephen Ball *et al.* (1992; 1994) que possa comportar condições a serem observadas neste estudo.

De acordo com Oliveira e Cóssio (2013, p. 11), “é através do estudo das políticas de governo e de Estado, no quadro das suas redefinições, que se podem perceber quais os impactos que estão sendo produzidos, denunciar as contradições e contribuir para o seu aperfeiçoamento”. Nesse tocante, o estudo formulado por Stephen J. Ball e colaboradores (BALL *et al.*, 1992; 1994), no final da década de 1980 e com aprimoramentos nas décadas seguintes, sobre o contexto do currículo nacional inglês tem auxiliado na caracterização do processo político comum em implantações de políticas governamentais, assim como os efeitos dessas.

Mainardes (2018, p. 2-3) explica que a concepção inicial de Ball considerava a implementação de uma política em três “arenas políticas: a política proposta, a política de fato e a política em uso”, o que não se condicionou como uma visão permanente por muito tempo pelo seu autor. Ao considerar haver um caráter de rigidez e linearidade dessas arenas que desprezavam os fatores humanos de intervenção em cada uma das condições políticas inicialmente apontadas, Ball e colaboradores, no livro *Reforming education and changing schools* (1992), trouxeram uma nova versão de abordagem sobre ciclos de políticas, passando a considerar as disputas e os embates sobre a política.

Conforme Mainardes (2018, p. 3):

Os autores propuseram um ciclo contínuo constituído por três contextos principais: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Esses contextos estão inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. [...] Em 1994, a partir de uma série de críticas feitas à abordagem, no livro *Education reform: a critical and post-structural approach*, Ball (1994) expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política.

Com essas novas contribuições para a ampliação de um olhar sobre a implementação de políticas, o qual passa a ser compreendido como um momento composto por diversas atividades sociais e políticas que devem ser consideradas tendo em vista seus impactos e interações com desigualdades comuns no espaço público, o estudo sobre ciclo de políticas públicas se complexifica e viabiliza uma melhor apreensão dentro das condições de recontextualização e de recriação.

A condição de recontextualização, no universo da implementação de políticas educacionais, relaciona-se diretamente à ação de selecionar, a partir do documento

primário de uma política, os elementos de interesse dos implementadores por meio de interpretações próprias da política, ou parte dela, ou uma combinação dessa seleção, gerando, assim uma nova contextualização secundária à versão primária da política educacional. Como efeito dessa intervenção de aspecto interpretativo, tem-se como fruto a condição de recriação de uma política pública, que tanto pode ser o momento definitivo da política para o local de implementação quanto pode surtir efeito sobre a versão primária da política, como uma forma de efeito colateral que contamina a proposta original ampliando a recriação da política (MAINARDES; STREMEL, 2010).

Conforme Mainardes e Stremel (2010, p. 21):

É interessante destacar que o conceito de recontextualização tem contribuído significativamente para compreender, dentro do campo das políticas educacionais, como estas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com as arquiteturas nacionais (constituídas por aspectos políticos, ideológicos e culturais). Com base no conceito de recontextualização, Ball (1998) afirma que a maior parte das políticas são constituídas de empréstimos e cópias de pedaços/segmentos de ideias de outros locais, aproveitando-se de abordagens localmente testadas e experimentadas, remendando-as e retrabalhando-as através de complexos processos de influência, de produção de textos, de disseminação e, em última análise, de recriação no contexto da prática.

Reforça-se que os aspectos de recontextualização e de recriação são comuns em processos que envolvem a etapa de implementação de uma política pública. A não consideração, das particularidades de cada local de implementação, pelos responsáveis em executar essa ação no universo prático, pode inviabilizar a concretização de uma política pública. Torna-se, assim, importante fazer análises sobre cada realidade e buscar perceber se demais demandas já existem dentro dessa realidade para que se insira uma nova ação sem que se causem mais danos que acertos em um contexto educacional, por exemplo, em virtude dos objetivos relacionados a cada política pública.

Alferes e Mainardes (2018), porém, ao referenciar Ball, Maguire e Braun (2016), acrescentam que as pressões externas para que uma política seja implantada ou um objetivo seja alcançado tendem a afetar os interesses internos da escola, o que reforça a ideia de ser preciso, por parte de implementadores, analisar as condições já existentes em um contexto para que se insira uma nova ação, atentando-se que:

as políticas são colocadas em ação em ambientes, tais como as escolas, que se diferem muito nas questões de recursos humanos, materiais e financeiros, na infraestrutura, no histórico das instituições, entre outros aspectos. [...], em muitos dos estudos realizados sobre implementação

de políticas, a escola é concebida como uma organização homogênea e um pouco descontextualizada. Com isso, não há o devido reconhecimento das diferentes culturas, histórias, tradições que coexistem nas escolas, e as tentativas de compreender como e porque as políticas se promulgam, raramente ou nunca incluem detalhes dos contextos das escolas. *Assim (grifo nosso)* [...] as pressões externas sobre a escola, para atender determinadas metas, sempre irão influenciar nas ações que a escola queira realizar (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 424).

Ainda na exposição sobre essas novas contribuições para o estudo de políticas públicas, Mainardes (2018, p. 3) esclarece haver tipos de textos de políticas públicas que condicionam alguns efeitos sobre os “burocratas de rua”¹⁰ – pessoas que em fase final estarão no processo de implementação de alguma política –: o texto de perfil *readerly* e o texto de perfil *writerly*.

O texto classificado como *readerly* não permite um envolvimento do leitor dentro de um possível processo de intervenção/adaptação durante a implementação de uma política, sendo um texto de direcionamento fechado e normativo de como implantar uma política. O texto de perfil *writerly*, ao contrário, possibilita uma espécie de coautoria da política, não contendo delimitações rígidas de como implantar uma política, ao passo que esse tipo de texto que orienta a implementação permite interpretações e adaptações dos “burocratas” conforme as realidades nos espaços de implementação da política.

Num reforço para essa compreensão do fator interpretativo sobre textos de perfil *writerly* e os aspectos textuais do universo prático da implementação de uma política, Mainardes (2018, p. 5-6) afirma que:

Os autores da *metodologia de estudo de ciclos de políticas (grifo nosso)* argumentam que as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’. As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes. Um quadro da atuação das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas ‘interpretativas’ subjetivas. [...] Na análise de políticas, faz-se necessário considerar uma série de dimensões contextuais: contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos. [...] Assim, a atuação de políticas envolve processos criativos de interpretação e de recontextualização - ou seja, a tradução de textos em ação e as

¹⁰ Bonelli, Francesco *et al.* (2019, p. 801) informam que Lipsky (1980) conceituou os burocratas implementadores (burocratas de rua ou à nível de rua) como sendo os agentes estatais que, a partir de suas ações de serviço na atenção ao usuário-cidadão, interferem, a exemplo de policiais, assistentes sociais, enfermeiros, médicos, professores, juízes etc., por meio de ações discricionárias, na aplicação das políticas públicas no plano administrativo. Ainda conforme Bonelli, Francesco *et al.* (2019, p. 801), “esses agentes precisam adquirir habilidades específicas – tanto técnico-administrativas como relacionais – para lidar com os diferentes atores envolvidos nas incertezas e ocorrências não previstas nas normas”.

abstrações de ideias políticas em práticas contextualizadas - e esse processo envolve 'interpretações de interpretações'.

Mainardes (2018, p. 13) também declara que:

A análise crítica dos textos de políticas envolve: a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos.

Como toda política pública corresponde ao agir de governos na pretensão de analisar situações de demandas dos seus espaços de gerência (setores internos administrativos, espaços de atendimento público, situações de amplidão local, municipal, estadual, nacional...) e, para essas demandas, conduzir ações na intenção de criar caminhos que promovam solução aos problemas analisados, é importante que também se observe no estudo sobre uma implementação de política o quanto essa está refletindo “as concepções e as ações dos governos que conduzem o Estado em certo momento histórico. Evidenciando os objetivos propostos, as diversas influências, suas potencialidades e limitações na elaboração, na implementação e no aperfeiçoamento ou reconfiguração das políticas” (OLIVEIRA; CÓSSIO, 2013, p. 4).

No tocante a políticas sociais, a partir do processo de redemocratização e analisando as ações desenvolvidas nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e de Luís Inácio Lula da Silva, entre 1994 e 2010, Oliveira e Cóssio (2013) consideram que, no Brasil, as políticas públicas são divulgadas como ações que possam promover a diminuição de desigualdades sociais e possibilitar o acesso da população a direitos, a bens e a serviços. No universo da educação, ele se percebe a partir da linguagem usada na apresentação dos inúmeros documentos que tratam de programas, de propostas interventoras e de diretrizes para diversas etapas da educação, dos públicos-alvo, das instituições e das formas de ensino, assim como propõem promover acolhimento e promoção de ascensão social. Nesses estudos sobre essas políticas:

[...] evidencia-se a sua relevância e o impacto que produz na vida das pessoas e na configuração da sociedade, visto que têm um papel importante na questão individual (desenvolvimento pessoal), na questão social (inclusão) e na questão política (participação, cidadania),

aspectos fundamentais para a construção de um modelo de sociedade mais igualitária e democrática (OLIVEIRA; CÓSSIO, 2013, p. 3).

Além disso, para Oliveira e Cóssio (2013, p. 6):

É possível afirmar que diferentes atores participam do processo que envolve a efetivação das políticas educacionais no Brasil. Na realidade, o desenvolvimento dessas políticas reflete o emaranhado de interesses que estão presentes nos diversos grupos que circundam todas as etapas que envolvem a efetivação de uma política. Dentre os diferentes fatores que influenciam na formulação de uma dada política, o aspecto econômico parece ser predominante na escolha dos planos a serem implementados, pois é através da análise de projeções econômicas, ou melhor, do custo-benefício é que grande parte das políticas educacionais são definidas como estratégia de governo.

Como esclarece Mainardes (2006), ao tratar da metodologia de Ball, esses diferentes atores envolvidos nos processos de políticas públicas podem ser observados em três contextos, previamente citados. No contexto de influência, encontram-se aqueles que disputam espaços para influenciar na “definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado. Atuam nesse contexto as redes sociais dentro e em torno de partidos políticos, do governo e do processo legislativo” (MAINARDES, 2006, p. 51). Já no contexto da produção, há o envolvimento das análises dos interesses de um público maior, sendo os textos gerados pelos autores um material de representação do propósito da política discutido em âmbito legislativo, mas não concluído nesse processo de discussão, tendo muitas vezes uma retomada por parte dos autores iniciais.

Essas representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Os textos políticos são o resultado de disputas e acordos, pois os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos competem para controlar as representações da política (BOWE *et al.*, 1992 apud MAINARDES, 2006, p. 52).

Com a política pública constituída em documento oficial para o processo de implementação, entram os outros seres envolvidos dentro da situação que Stephen Ball nomeia como contexto da prática. Nessa etapa, na perspectiva educacional, as escolas e seus agentes internos e externos desenvolvem a interpretação da política, apresentando novos significados, rejeitando partes, selecionando indicativos que são viáveis à realidade escolar e adaptando outras partes conforme interesse dos envolvidos. De acordo com Mainardes (2006, p. 53):

é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original. [...] o ponto-chave é que as políticas não são simplesmente “implementadas” dentro desta arena (contexto da prática), mas estão sujeitas à interpretação e, então, a serem “recriadas”.

É possível, então, em virtude do que até aqui foi apresentado, perceber que o uso da metodologia de abordagem do ciclo de políticas, voltando-se para analisar trajetórias completas de uma política, é eficaz à medida que transparece os aspectos macro e micro contextuais, das diversas estratégias escolhidas desde seus criadores aos seus implementadores, assim como auxilia na compreensão dos fatores intervenientes nos diversos contextos de uma implementação de política pública.

A partir da revisitação da percepção de texto aberto – perfil de texto *writerly* – de uma política pública que permite contribuições ou intervenções dos implementadores finais, como é o caso do documento que orienta a implementação de itinerários formativos – *Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos* –, e centrando-se nas condições de recontextualização e de recriação, aqui apresentadas, propõe-se a aplicação desses conceitos, somados à visão dos contextos de Ball (1992; 1994) – concepção, planejamento, implementação, execução e avaliação –, com recorte para o contexto da prática nas análises a serem feitas sobre ao estudo de caso já descrito.

3.2 CURRÍCULOS E POLÍTICAS CURRICULARES

Compreendendo que o estudo desta investigação está relacionado com a análise do processo de implementação de uma política pública educacional – além das observações sobre os contextos de produção e de prática vividos por esse processo – e que essa tende a se concretizar em âmbito público a partir de intervenções feitas por políticas voltadas à questão curricular, faz-se necessário visitar as teorias sobre currículo para a observância da função deste como marca identitária de uma política educacional. Dessa maneira, poder-se dimensionar a condição executada na proposição da flexibilização curricular proposta pela escola à condição dos itinerários formativos, somando-se ao olhar do processo de recontextualização e de recriação executado pela escola nos contextos internos de planejamento da implementação para o contexto da prática dessa implementação, o micro campo.

Nas discussões cotidianas, quando pensamos em currículo pensamos apenas em conhecimento, esquecendo-nos de que o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos: na nossa identidade, na nossa subjetividade. Talvez possamos dizer que, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade (SILVA, 1999, p. 6).

É essa condição de identidade intrínseca a condição de uma política educacional relacionada ao currículo que observaremos na exposição das teorias curriculares a seguir que proporcionará um repertório para uma melhor observação das condições curriculares geradas a partir do produto legado pela escola sob estudo de caso, o PFC. Nessa perspectiva, passamos a conferir as teorias curriculares.

Diversas são as teorias e reflexões sobre currículo educacional desde que o primeiro olhar dado a esse objeto específico de estudo ocorreu próximo à década 1920 nos Estados Unidos. Nesta etapa discursiva, poder-se-á ver um esboço acerca de algumas das teorias sobre currículo que tiveram destaque em algumas décadas desde as primeiras reflexões e contribuições dadas por Bobbitt, no livro *The curriculum* (1918), o que permitirá uma melhor análise futura, junto com as concepções de ciclos políticos de educação, do objeto do estudo de caso selecionado.

As primeiras concepções de ideias a respeito de currículo educacional se baseavam em uma ideia estrutural comum das indústrias e visava um contemplar de ações que racionalizavam o processo de construção, de desenvolvimento e de conferência desses currículos em virtude de um contexto de massificação da escolarização. De acordo com Tomaz Tadeu da Silva (1999), no tocante a percepção de Bobbitt (1918) sobre currículo:

[...] o currículo é visto como um processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosa e rigorosamente especificados e medidos. O modelo institucional dessa concepção de currículo é a fábrica. Sua inspiração 'teórica' é a 'administração científica', de Taylor. No modelo de currículo de Bobbitt, os estudantes devem ser processados como um produto fabril (SILVA, 1999, p. 6).

Como as reflexões sobre educação não são restritas a uma percepção e não se limitam a um único espaço geográfico, é evidente que outros teóricos, conforme a realidade com que se deparavam, assim como a época e as condições sociais, passavam a contribuir com outras teorias sobre currículo, ao ponto de se complementarem ou se oporem. Num exemplo temporal e próximo de Bobbitt, Ralph Tyler, em meados dos anos

de 1940, consolida o modelo curricular tecnocrata de Bobbitt, centrando-se em questões organizacionais e de desenvolvimento. Conforme Silva (1999, p. 15):

A organização e o desenvolvimento do currículo devem buscar responder, de acordo com Tyler, quatro questões básicas: ‘1. Que objetivos educacionais deve a escolar procurar atingir?; 2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas que tenham probabilidade de alcançar esses propósitos?; 3. Como organizar eficientemente essas experiências educacionais?; 4. Como podemos ter certeza de que esses objetivos estão sendo alcançados?’ as quatro perguntas de Tyler correspondem à divisão tradicional da atividade educacional: ‘currículo’ (1), ‘ensino e instrução’ (2 e 3) e ‘avaliação’ (4).

As percepções de Tyler sobre currículo passaram a ser referências internacionais, em meio a outras, principalmente por se mostrar uma alternativa ao currículo clássico humanista que se detinha ao ensino de gramática, retórica, dialética (*trivium*) e de astronomia, geometria, música e aritmética (*quadrivium*), restrito à formação de uma classe dominante. Ao mesmo tempo que já estava difundida a visão de Tyler sobre currículo, outras linhas, ressaltava-se, surgiam com propostas mais focadas na intenção do currículo do que exatamente na organização técnica dele.

Por volta da década de 1960, essas propostas voltadas para a intenção curricular ganham destaque a partir de estudiosos das teorias críticas do currículo: Michael Young, Paulo Freire, Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot e Establet. Esses pensadores faziam as proposições curriculares não apenas teóricas, mas também atreladas às experiências educacionais que buscassem alcançar um equilíbrio em meio às desigualdades e injustiças sociais que eram marcas da época.

As teorias críticas do currículo efetuam uma completa inversão nos fundamentos das teorias tradicionais. [...] Ao tomar o *status quo* como referência desejável, as teorias tradicionais se concentravam, pois nas formas de organização e elaboração do currículo. Os modelos tradicionais de currículo restringiam-se à atividade técnica de como fazer o currículo. [...] as teorias críticas desconfiavam do *status quo*, responsabilizando-o pelas desigualdades e injustiças sociais. [...] Para as teorias críticas o importante não é desenvolver técnicas de *como fazer* o currículo, mas desenvolver conceitos que nos permitam compreender o que o currículo *faz* (SILVA, 1999, p. 19-20, grifos do autor).

Essa visão, em oposição à tecnocracia do currículo, ficou conhecida como “movimento de reconceptualização”, transparecendo o desconforto com os parâmetros estabelecidos por Bobbitt e Tyler, mas em contrapartida, mantendo afinidade com a

fenomenologia, a hermenêutica, o marxismo e a teoria da Escola de Frankfurt. Dentro desse fluxo de perspectivas reconceptualistas, Silva (1999, p. 27) frisa que:

O movimento de reconceptualização, tal como definido por seus próprios iniciadores, pretendia incluir tanto as vertentes fenomenológicas quanto as vertentes marxistas, mas as pessoas envolvidas nessas últimas recusaram, em geral, uma identificação plena com aquele movimento. [...] Ao final, o rótulo da ‘reconceptualização’ que caracterizou um movimento hoje dissolvido no pós-estruturalismo, no feminismo, nos estudos culturais, ficou limitado às concepções fenomenológicas, hermenêuticas e autobiográficas de crítica aos modelos tradicionais de currículo.

Seguindo o fluxo de novas percepções curriculares em oposição ao currículo tradicional de Tyler e demais conservadores tecnocratas, Michael Apple, autor do livro *Ideologia e currículo* (APPLE, 1979), revela uma visão de currículo nos sentidos estruturais e relacionais, afirmando que o currículo mantém relações com as estruturas econômicas e sociais mais abrangentes, apresentando uma condição de dependência entre currículo e relações de poderes sociais, desconsiderando a neutralidade, a inocência e o desinteresse de conhecimentos dentro da estrutura do currículo.

Nessa condição de ver o currículo como dispositivo que simboliza interesses das classes e grupos dominantes, Apple (1979) contribui com o ato de politizar o currículo, na perspectiva de que esse possa ser compreendido e transformado para “que incluísse as medições, as contradições e as ambiguidades do processo de reprodução cultural e social” (SILVA, 1999, p. 36) dessa relação equacional de proposta por esse teórico neomarxista: currículo e poder.

Em semelhante toada de transformação do currículo tradicional, por meio de uma concepção crítica na linha da Escola de Frankfurt, Henry Giroux contrapõe-se à racionalidade técnica, ao utilitarismo e ao positivismo das influências dominantes sobre o currículo, propondo, então, “mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle” (SILVA, 1999, p. 39).

Giroux compreende o currículo por meio dos conceitos de emancipação e libertação: “acredita que é possível canalizar o potencial de resistência demonstrado por estudantes e professores para desenvolver uma pedagogia e um currículo que tenham um conteúdo claramente político e que seja crítico das crenças e dos arranjos sociais dominantes” (SILVA, 1999, p. 40).

Dentre essas novas visões sobre um currículo que possa abrir espaço para tratar as relações sociais de uma forma que traga aos estudantes uma emancipação social, não

ficam de fora as contribuições de Paulo Freire, a partir da obra *Pedagogia do Oprimido*. Nela, mesmo não havendo pretensão direta de propor uma teoria curricular, Freire acaba por gerar implicações que afetaram a teorização sobre currículo a partir das reflexões sobre a ‘educação bancária’ e o fator prejudicial dessa que parte da metodologia de apenas considerar que o conhecimento é formado por informações e por fatos que devem ser apenas transferidos do professor para o estudante, sem que se considere o que há de conhecimento sobre o objeto de estudo advindo da outra ponta, o estudante.

Silva (1999, p. 45), sobre o pensamento de Freire – a perspectiva da “educação problematizadora” –, diz que:

O ato de conhecer não é [...] um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. [...] é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade de conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico. [...] todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento.

O pensamento freiriano acaba por legar um olhar sobre o currículo que está implicado com a participação direta dos educandos na construção de “temas significativos” ou “temas geradores” na busca pela constituição do “conteúdo programático” em programas educacionais para adultos. Além desse legado, Freire antecipa, segundo Silva (1999, p. 47), de certa maneira, “a definição cultural do currículo, marca futura dos Estudos Culturais sobre estudos curriculares”.

Até este ponto deste esboço sobre algumas das teorias a respeito do currículo educacional, percebe-se notoriamente que o currículo educacional e as reflexões e contribuições sobre ele são permeadas de marcas de identidade, sendo essa noção de identidade tão abrangente à identidade de grupos, quanto aos indivíduos que pensam sobre currículo e em como usufruem do mesmo, ou em como não o usufruem devidamente por não haver identidade com o mesmo. Situação essa que implica em reflexões e proposições do currículo trazidas pelas teorias pós-críticas: multiculturalismo, as relações de gênero e a pedagogia feminista, narrativa étnica e racial, a teoria *queer*, o pós-modernismo, o pós-estruturalismo e a teoria pós-colonialista, dentre outras.

Mantendo uma correlação entre o estudo do ciclo de políticas públicas de Stephen Ball e a diversidade de reflexões e abordagens sobre a questão curricular, traz-se para este momento, como exemplificação, algumas considerações desenvolvidas por Elizabeth Macedo no artigo *Base Nacional Curricular Comum: novas normas de sociabilidade*

produzindo sentidos para educação em que ela desenvolve uma análise sobre os agentes políticos públicos e privados que atuaram na proposição e na difusão da política de reforma curricular para o Ensino Médio, conhecida como a Base Nacional Curricular Comum, argumentando nessa análise que essa proposta de reforma trata-se de “uma forma de regulação baseada na avaliação, segundo modelos privados de gestão” (Macedo, 2014, p. 1530).

Para Macedo (2014), as transformações propostas em uma reforma curricular transparecem uma sequência de intencionalidades e de reconstituição de identidades para dentro do universo escolar a partir do momento em que os agentes envolvidos nessa política pública proposta apontam o que vem a ser uma qualidade de currículo para a formação básica de brasileiros em idade escolar e, ao mesmo tempo, deixam implícita a presença de conteúdos que são, aos olhos deles, indesejados por não serem de qualidade para o ensino e que, portanto, devem ser revistos para abrir espaço a algo de “qualidade”. Ela afirma que:

[...] está em curso a construção de uma nova arquitetura de regulação e de que, nela, os sentidos hegemônicos para educação de qualidade estão relacionados à possibilidade de controle do que será ensinado e aprendido. Trata-se, portanto, de um discurso circular, no qual a medida da qualidade torna-se o seu esteio e a sua garantia. A evidência de qualidade se torna a própria qualidade que se está advogando (MACEDO, 2014, p. 1549).

Além dessa observação, numa análise de etapas da construção dessa política desenvolvida com uma intenção de levar as percepções empresariais de mercado internacional e nacional, para dentro da gerência da educação pública e do desenvolvimento educacional que essa possa ofertar aos estudantes dentro das limitações desses interesses de mercado, Macedo (2014) também pontua as ações prévias que são comuns ao momento que Stephen Ball nomeia como *contexto de produção*, momento em que é possível perceber a observação sobre a concepção teórica de currículo dos proponentes e a importância de analisar isso sob a ótica dos ciclos de Ball. Macedo (2014, p. 1544) observa que:

Nos termos de Ball (2012), a *Fundação Lemann* — assim como a maioria dos parceiros privados que vimos citando — pode ser descrita como 3.0 (Ball, 2012), instituições cujo “foco está em ampliar potência ao estimular a colaboração — e convergência — entre os setores público e privado” (p.71). O exemplo mais emblemático citado pelo autor (2012) é a *Bill and Melissa Gates Foundation*, parceira da *Fundação Lemann* em projetos como a Khan Academy. A modo

operandis das fundações 3.0 envolve a importação das formas de ação empresarial para a gestão de bens públicos como a educação. Não se trata mais de financiar os projetos públicos, mas de criar e gerir projetos em parcerias com os Estados.

Para uma melhor compreensão dessa condição exposta, são disponibilizados os objetivos propostos pela *Fundação Lemann* para que conheçamos esse modo de intervenção da iniciativa privada dentro do currículo de ensino:

Inovação: Acelerar a adoção de inovações educacionais de alto impacto no Brasil; *Gestão*: Desenvolver iniciativas para que redes públicas de ensino, escolas e salas de aula sejam capazes de promover o aprendizado efetivo; *Políticas Educacionais*: Estimular tomadas de decisão baseadas em evidências na área educacional; *Talentos*: Acelerar transformações sociais no país, por meio de uma rede de líderes altamente qualificados (MACEDO, 2014, p. 1545).

Uma abordagem mais específica sobre a condição de políticas curriculares no Brasil é desenvolvida no próximo tópico. Essa exemplificação desenvolvida visou demonstrar como é possível a correlação de estudos sobre ciclos de políticas de Stephen Ball e as percepções curriculares comuns da teoria do currículo.

3.3 POLÍTICAS CURRICULARES NO BRASIL

Como visto anteriormente, as condições de uma análise sobre o processo de implementação de uma política pública atrelam-se diretamente à compreensão de suas possíveis etapas e motivações, assim como o entendimento sobre condições intervenientes que possam promover recontextualização e recriação de políticas e como essas estão relacionadas a aspectos de identidade, que se pretendem desenvolver, de um perfil de sociedade, a partir da execução de ações pedagógicas com a materialização de políticas curriculares.

Dentro dessa concepção e em virtude de haver a proposição de análise sobre a situação de implementação de uma política curricular em uma escola brasileira, necessita-se observar a condição temporal das ações nacionais em relação à condição de políticas para a educação. Assim, objetivando trazer um panorama sobre as proposições e as efetivações dos ciclos de políticas públicas no Brasil, essa etapa dissertativa remonta alguns pontos importantes das políticas públicas nacionais com um recorte voltado para menção de documentações disponibilizadas ao público as quais comprovem intenções e efetivações de políticas públicas no tocante à questão curricular.

Conforme Giron (2013, p. 1):

Na história do Brasil, pode-se dizer que raramente existiu uma proposta educacional articulada e de longo prazo, pois os governos ocupantes do poder e seus respectivos representantes na educação, na maioria das vezes, propuseram políticas que privilegiavam visões pessoais e de grupos que tinham interesses particulares sobre como conduzir o nosso sistema educativo. Devido a isso, as várias reformas sofridas ao longo da história da educação brasileira, pouco ou nada influenciaram nas atividades pedagógicas dos professores: estes continuaram trabalhando como sempre fizeram, utilizando os conhecimentos acadêmicos e profissionais adquiridos ao longo de sua trajetória pessoal e docente, e os grandes fins ou modificações propostas para educação se reduziram a declarações em forma de leis ou decretos, sem muita aplicabilidade na prática.

Nas primeiras movimentações no território brasileiro que visavam algum procedimento de educação para o povo, a história nacional limita esse momento, ocorrido no período colonial, às ações de letramento religiosas para índios e poucas pessoas no entorno das missões, assim como se indica historicamente que o período imperial não havia, mesmo com a vinda de alguns avanços de modernidade de escolas europeias para a capital Rio de Janeiro, um plano de educação nacional.

O governo brasileiro, mesmo após a independência de Portugal ocorrida em 1822, não demonstrou interesse em construir um sistema educacional próprio, pois não havia o desejo de implementar políticas sociais que viabilizassem a educação para a maioria da população. Isso fica evidente em 1824, quando o governo brasileiro influenciado pelos preceitos liberais surgidos na Europa, outorga a primeira Constituição Brasileira, cuja mesma não menciona nenhuma diretriz política global para educação (GIRON, 2013, p. 2).

Somente a partir da Constituição de 1891, há menção a responsabilização de uma educação superior e secundária sob tutela da união, destacando para os estados, a educação elementar e profissional, apresentando uma condição dissociativa na educação em relação ao povo, sendo a educação secundária, propedêutica, restrita às elites e a educação elementar condicionada aos menos favorecidos economicamente. Nessa época, porém,

[...] o governo não criava mecanismos de forma a garanti-la, deixando para a iniciativa privada a incumbência de atender a demanda educacional. Da mesma forma que no período anterior, inexistia uma política nacional de educação que prescrevesse diretrizes gerais e a ela subordinasse os sistemas estaduais e municipais (GIRON, 2013, p. 2).

De acordo com Giron (2013, p. 2), somente na década de 1930, com uma consolidação do capitalismo industrial brasileiro e do fortalecimento do Estado-nação, houve uma preocupação real de sistematizar uma política de estruturação do ensino público que pudesse dar formação instrucional à população para que esta adquirisse “conhecimentos e habilidades mínimas para se competir no mercado, diferente daquelas exigidas no modelo agrário” vivenciado na República Velha.

Este foi um momento histórico que abriu espaço para que muitos intelectuais e militantes preocupados com as questões educativas sugerissem propostas inovadoras para a educação. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932) é um exemplo disso. Inspirado no movimento da Escola Nova, esse manifesto pretendia implementar um caráter social à educação, juntamente com a ideia de que era dever do Estado garantir o ensino para todos. Sem dúvida, ele contribuiu definitivamente para por em destaque as concepções ideológicas de um programa de reconstrução nacional, pautado no princípio de uma escola pública, leiga, obrigatória e gratuita (GIRON, 2013, p. 3).

Com as séries de reformas ocorridas entre 1942 e 1946, sob organização de Gustavo Capanema, ministro da educação e saúde pública, que ficaram conhecidas como Reforma Capanema, oficialmente sendo as Leis Orgânicas do Ensino, cria-se um sistema de ensino paralelo ao público, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), os quais promoviam o ensino especializado a atender demandas econômicas relacionadas ao sistema industrial em ascensão no Brasil. Entretanto, sobre esse momento de organização de projetos de educação nacional, Giron (2013, p. 3) afirma que:

Mesmo com uma postura mais democrática, a política desenvolvimentista que vigorava no momento, entendia que a educação deveria atender aos interesses econômicos vigentes. Para isso, foram desenvolvidos projetos de construção da nacionalidade, visando à criação de um Estado nacional soberano e centralizador, que fizeram da escola um lugar da ordenação moral e cívica, da obediência e do adestramento.

Com uma classe operária mais organizada em solo brasileiro, seguiu-se uma pressão social para que novas mudanças ocorressem dentro do sistema proposto para a educação nacional, visando que houvesse não apenas uma formação linear para atender à indústria, mas também que permitisse uma formação humanista e crítica e com mais distribuição de recursos públicos para a ampliação das oportunidades de formação educacional dos brasileiros.

A preocupação com uma educação inclusiva fez com que surgissem movimentos de educação popular, como o *Movimento em Defesa da Escola Pública* e o *Movimento de Educação Popular*, que visavam uma alfabetização em massa, com a finalidade de contribuir para a conscientização política e a redução da marginalização das massas populares (GIRON, 2013, p. 3).

Com a presença social da pressão sobre mudanças, as proposições liberalizantes, de formação humanista e crítica na educação, ganham espaço a partir da Lei de diretrizes e bases da educação nº 4.024/61, no governo de Jânio Quadros e João Goulart. Governo esse que possuía grandes afinidades com ideias de uma política social para o progresso nacional, mas que veio a ter esse espaço podado anos depois sob a gestão militar a partir do Golpe de 64.

Vários vetos foram feitos à Lei nº 4.024/61, retirando o seu caráter liberalizante e criando uma nova Lei, a nº 5.692, de 11/08/71. Esta previa um novo projeto de educação, que desse conta da formação de mão-de-obra necessária para suprir a demanda da indústria que surgia no período do “grande milagre brasileiro”. Essa LDB foi imposta autoritariamente pelos militares e tecnocratas, incorporando uma forte tendência tecnicista ao ensino, sendo orientada pelo espírito da produtividade e eficiência (GIRON, 2013, p. 3).

A partir da Lei nº 5.692/71, a obrigatoriedade do ensino no Brasil passa a ser para além do letramento inicial, havendo a obrigatoriedade do 1º grau. Do mesmo modo, passa-se a ter a profissionalização a nível médio para todos, por meio de um sistema educacional de continuidade do ensino primário ao superior, abrindo mais espaço para a participação empresarial na educação. Tudo isso devido a um acordo imposto pela política econômica dos Estados Unidos, chamado de acordo MEC-USAID, que deu início a um processo de privatização da educação “a partir dos moldes do sistema empresarial, onde a eficiência e a produtividade se sobrepuseram aos valores pedagógicos; ou seja, o ensino deveria estar adaptado à mentalidade empresarial tecnocrática” (GIRON, 2013, p. 4).

Com o fim da Ditadura Militar (1964-1985) no Brasil, a partir de meados dos anos de 1980, com forte influência de movimentos partidários progressistas que propunham políticas pedagógicas inclusivas para o ensino no país, começa-se a organização sistematizada de políticas públicas para a educação visando constituir um projeto que permitisse reduzir as situações de desigualdades regionais e da pobreza em nível nacional.

A Educação Básica deveria dar conta de atender às necessidades básicas da aprendizagem, visando: a redução da pobreza; o aumento da produtividade dos trabalhadores; a redução da fecundidade; a melhoria da saúde; além de dotar as pessoas de atitudes necessárias para

participar plenamente da economia e da sociedade. Ou seja, investir na educação básica contribuiria para formar trabalhadores mais adaptáveis, capazes de adquirir novos conhecimentos sem grandes dificuldades, atendendo assim à nova demanda do mercado globalizado (GIRON, 2013, p. 4).

Mesmo havendo a redemocratização brasileira e adentrando elementos de caráter social nas discussões e ações para a educação nacional, as influências do mercado dentro da construção de uma estrutura formativa educacional nas escolas brasileiras não deixaram de existir. Em virtude de uma dependência econômica de muitos países da América latina, incluindo o Brasil, do capital econômico internacional, alguns acordos para a liberação de recursos para essas nações incluíam a permanência de um caráter mercadológico para a formação educacional dentro das escolas, o que foi um obstáculo para projetos educacionais mais voltados para uma construção social do cidadão.

Essas reformas consistem na retomada dos pressupostos liberais, impondo aos países em desenvolvimento, diretrizes políticas de ajuste estrutural conveniente aos interesses do capital estrangeiro, como: redução dos gastos públicos com os setores sociais; uniformização e integração dos países às políticas econômicas globais; restrição da criação científica e tecnológica para os países pobres; e um investimento na educação, principalmente, com o objetivo de proporcionar à população a aquisição de competências, habilidades e valores mínimos, necessários ao mercado (GIRON, 2013, p. 5).

A implementação dessas imposições internacionais no Brasil torna-se uma política durante o governo Itamar Franco, oficializada por meio do Plano Decenal de Educação para Todos¹¹, mas que não explicita os fatores de contenção de procedimentos progressistas para a educação, que se intensificaram durante o governo de Fernando Henrique Cardoso. Como afirma Giron (2013, p. 5), tratou-se de “uma educação que objetivou, prioritariamente, a promoção da aquisição de novas competências e habilidades pelos indivíduos, no intuito de promover a uniformização da integração global do mercado”.

De acordo com Menezes (2001), em verbete elaborado para o site *educabrasil.com.br*, o Plano Decenal de Educação para Todos apresentava-se como “a aceitação formal, pelo governo federal brasileiro, das teses e estratégias que estavam sendo formuladas nos foros internacionais mais significativos na área da melhoria da

¹¹ Documento elaborado em 1993 pelo Ministério da Educação (MEC) destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, pela Unesco, Unicef, PNUD e Banco Mundial. Esse documento é considerado “um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país”.

educação básica” e que “o documento foi aprovado pelas duas organizações internacionais – *Unicef e Banco Mundial (grifo nosso)* –, que também ajudaram a elaborar a Declaração de Nova Delhi, estabelecendo posições consensuais entre os nove países participantes, na luta pela satisfação das necessidades básicas de aprendizagem para todos”.

Conforme Menezes (2001):

O plano expressa sete objetivos gerais de desenvolvimento da educação básica:

1. satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem das crianças, jovens e adultos, provendo-lhes as competências fundamentais requeridas para a participação na vida econômica, social, política e cultural do país, especialmente as necessidades do mundo do trabalho;
2. universalizar, com equidade, as oportunidades de alcançar e manter níveis apropriados de aprendizagem e desenvolvimento;
3. ampliar os meios e o alcance da educação básica;
4. favorecer um ambiente adequado à aprendizagem;
5. fortalecer os espaços institucionais de acordos, parcerias e compromisso;
6. incrementar os recursos financeiros para manutenção e para investimentos na qualidade da educação básica, conferindo maior eficiência e equidade em sua distribuição e aplicação;
7. estabelecer canais mais amplos e qualificados de cooperação e intercâmbio educacional e cultural de caráter bilateral, multilateral e internacional.

Ainda no contexto do governo FHC, renova-se a LDB a partir oficializando a Lei 9.394/96, a qual traz para a educação brasileira a menção de uma educação dentro do conceito de competências, que se relacionam diretamente com os desejos de mercado de ter um trabalhador formado por capacidades cognitivas complexas. Com isso, a escola é vista como o cenário propício para a obtenção de conhecimentos suficientes para o desenvolvimento de competências e habilidades para a vida social e produtiva desejada pelo mercado econômico. Giron (2013, p. 6) ressalta que:

[...] delegar à escola a responsabilidade de desenvolver, prioritariamente, habilidades e competências no aluno, consiste numa forma sutil, porém nefasta, de exclusão social, uma vez que os filhos de pessoas que pertencem a uma classe social mais privilegiada desenvolvem sua capacidade cognitiva apesar da escola, enquanto as crianças pertencentes às classes populares, a escola é o único espaço de construção do conhecimento e de desenvolvimento global. [...] Essa proposta educativa pautada no desenvolvimento de habilidades e competências esvazia a finalidade da escola e minimiza a oportunidade que a mesma tem de contribuir com o aprimoramento da capacidade intelectual, afetiva, relacional e psicomotora do aluno.

Com a promulgação da LDB, Lei 9.394/96, houve a retomada de alguns princípios propostos da LDB do governo de Jânio e Goulart, a LDB 4.024/61, relativos à humanização da educação. Contudo, Giron (2013, p.6) observa que mesmo com a inserção de intenções sociais progressistas na lei, há uma contradição de interesses quando com a presença dessas ideias sociais passa-se também a ter no mesmo documento a indicação de que “a educação deva contribuir para o desenvolvimento pleno do ser humano e para a formação de mão de obra qualificada, visando atender às exigências impostas pelo mercado de trabalho”.

Esta lei *também* aponta para um rompimento à Política de Educação Profissional que vinha acontecendo de modo compulsória e era regida pela Lei Federal nº 5.692/1971, em que o 2º grau era basicamente técnico, ou seja, profissionalizante. Cabe ressaltar que essa lei de 1971 foi reformada pela Lei Federal nº 7.044/1982, abrindo campo para a educação geral em nível de 2º grau, mas continuou reproduzindo a dualidade entre Educação Profissional e Educação Geral (BLUM; LIMA FILHO, 2017, p. 4, grifo nosso).

Além disso,

[...] a Lei 9.394 de 1996 traz em seu artigo 40 a possibilidade de articulação entre a Educação Profissional e o Ensino Regular. No entanto, também abre outras possibilidades que são regulamentadas a partir do Decreto Federal nº 2.208/1997, que, em seu artigo 5º, afirma que ‘*A educação profissional de nível técnico terá organização curricular própria e independente do Ensino Médio, podendo ser oferecida de forma concomitante ou seqüencial a este*’ (BRASIL, 1997) (BLUM; LIMA FILHO, 2017, p. 4, grifos do autor).

No aspecto curricular, com a LDBEN de 1996, abre-se a abordagem de uma construção curricular menos centralizada contemplando uma percepção também menos conteudista, ao se comparar às proposições das versões anteriores. E no tocante ao cenário do Ensino Médio, é com essa versão de 1996 que este nível educacional passa a ser parte da educação básica e a ser pensado dentro de um conjunto de metas para a educação nacional.

Art. 21. A educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior (BRASIL, 1996).

Conforme Teixeira e Soares (2020), ao observarem as distinções entre o documento de 1996 e a versão de 1971, produzida dentro de um cenário de exceção política¹², afirmam que

nas primeiras diretrizes, *em 1971*, o ensino médio não tinha um caráter obrigatório, no sentido que a educação básica se bastava ao 1º grau, correspondente ao atual ensino fundamental. Logo, o ensino médio possuía a finalidade profissionalizante, seja para o magistério, ou para as demais áreas disponíveis. A obrigatoriedade do ensino médio como parte da educação básica – não necessariamente profissionalizante – foi um enorme progresso que considerou a importância da continuidade no processo educacional. Para tanto, refletiu-se acerca dessa fase e idade como determinantes para a formação do educando como um todo – seja no âmbito acadêmico, humano ou mesmo profissional (TEIXEIRA; SOARES, 2020, p. 197, grifo nosso).

Outra política adotada durante o governo FHC foi a promulgação do Decreto Federal nº 2.208/1997, que em seu Art. 2º considerava a educação profissional como um modelo a ser desenvolvido “em articulação com o ensino regular ou em modalidades que contemplem estratégias de educação continuada, podendo ser realizada em escolas do ensino regular, em instituições especializadas ou nos ambientes de trabalho”, criando uma distinção clara entre as estruturas e os objetivos desse modelo com o ensino regular, o que somava peso às diferenças de oportunidades de formação dos estudantes brasileiros.

Mas,

[...] no contexto das pressões oriundas da sociedade civil, contrária às orientações do Decreto 2.208/97, o governo de Lula da Silva, que assume a partir de 2003, exara o Decreto Federal nº 5.154 de 2004, pelo qual revoga-se o Decreto Federal nº 2.208/1997 e inclui-se, além do oferecimento do Ensino Técnico Profissionalizante de forma subsequente e concomitante, a forma integrada, ou seja, retoma-se a possibilidade da articulação proposta no artigo 40 da LDB, onde se propõe a articulação da Educação Profissional com o Ensino Regular (BLUM; LIMA FILHO, 2017, p. 5).

A partir de 2001, com diretrizes propostas dentro do Plano Nacional de Educação¹³ de conceitos e práticas voltados para uma administração empresarial na gestão educacional, evidencia-se o interesse de atender aos dispositivos legais propostos no art. 87 atrelados ao acordo internacional nascido em Nova Delhi: “União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará, ao Congresso Nacional, o PNE,

¹² Trata-se de uma situação de restrição de direitos e concentração de poderes que, durante sua vigência, aproxima um Estado sob regime democrático do autoritarismo, caso vivenciado pelo Brasil nesse período.

¹³ Documento que apresenta metas e objetivos para toda a nação brasileira, no que se refere aos níveis de ensino e modalidades de educação.

com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.” (LDB 9.394/96, § 1º). Constatando-se, no documento, pretensões de atender aos interesses de órgãos internacionais para uma política educacional globalizada conforme a economia, e os conceitos neoliberais e tecnicistas.

Destaca-se que, a partir dessa versão, o PNE passa a abranger:

questões relativas à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental, Ensino Médio, à Educação Superior, Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação a Distância, Educação Tecnológica, formação profissional, valorização do magistério, formação de professores e à distribuição de verbas, abordando inclusive aspectos relacionados à infraestrutura escolar. [...] O projeto de lei estabelece ainda estratégias para alcançar a universalização do ensino de quatro a 17 anos, prevista na Emenda Constitucional nº59 de 2009. A expansão da oferta de matrículas gratuitas em entidades particulares de ensino e do financiamento estudantil também está contemplada, bem como o investimento na expansão e na reestruturação das redes físicas e em equipamentos educacionais (transporte, livros, laboratórios de informática, redes de internet de alta velocidade e novas tecnologias) (GIRON, 2013?, p. 7-8).

Com a Emenda Constitucional nº 59 de 2009, além do aumento das ofertas de matrículas gratuitas em entidades particulares de ensino e do financiamento estudantil, a reformulação do PNE dessa ressalta a construção tanto de currículos básicos quanto avançados para todos os níveis de ensino, assim como também de uma diversificação de conteúdos curriculares, prevendo ações que promovam a correção de fluxo e a redução da defasagem idade-série.

Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI (SENADO FEDERAL, 2009 recurso on-line).

No PNE, com o acréscimo das metas para o aumento da taxa de alfabetização e da escolaridade média da população, anos depois, criam-se políticas educacionais focadas no processo de melhoria da alfabetização (PNAIC)¹⁴, para o universo do Ensino

¹⁴ O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), instituído pela Portaria Nº 867, de 4 de julho de 2012, e lançado pelo Ministério da Educação (MEC) em 8 de novembro de 2012 teve como

Fundamental, assim como ações de fortalecimento das condições de qualificação docente para o Ensino Médio (PNFEM).

Quando lançado em 2012, o PNAIC apresentava cinco objetivos:

I - garantir que todos os estudantes dos sistemas públicos de ensino estejam alfabetizados, em Língua Portuguesa e em Matemática, até o final do 3º ano do Ensino Fundamental; II - reduzir a distorção idade-série na Educação Básica; III - melhorar o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB); IV - contribuir para o aperfeiçoamento da formação dos professores alfabetizadores; V - construir propostas para a definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento das crianças nos três primeiros anos do Ensino Fundamental (BRASIL, 2012, p. 23).

Para atingir esses cinco objetivos, as ações apoiaram-se em eixos de atuação:

1) formação continuada presencial de professores alfabetizadores e seus orientadores de estudo; 2) materiais didáticos, obras literárias, obras de apoio pedagógico, jogos e tecnologias educacionais para as escolas; 3) avaliações sistemáticas; e 4) gestão, mobilização e controle social (BRASIL, 2012). O eixo principal desse conjunto foi a formação continuada de professores alfabetizadores (ALFERES; MAINARDES, 2018, p. 421).

De maneira semelhante, a outra política desenvolvida para trazer benefícios para a Educação, em específico para o Ensino Médio, o PNFEM¹⁵, foi planejado para ser implantado em três etapas com focos distintos, porém, em virtude de um contexto político instável durante a segunda fase do governo Dilma Rousseff, só fora possível executar, com participação da União/MEC, as duas primeiras fases, ficando sob gerência facultativa dos estados a terceira etapa, não tendo essa um desenvolvimento efetivo em termos nacionais.

De acordo com Blum e Lima Filho (2017, p. 6-7):

A primeira etapa tratou das questões conceituais mais gerais do Ensino Médio, tais como: Ensino Médio e formação humana integral; o jovem como sujeito do Ensino Médio; o currículo do Ensino Médio, seus sujeitos e os desafios da formação humana integral; a integração curricular; a organização e gestão democrática da escola; a avaliação no Ensino Médio. A segunda etapa tratou das áreas de conhecimento e a terceira etapa que realizou-se por meio de projetos de extensão e sem apoio do governo tratou das modalidades de Ensino.

objetivo criar estratégias para que, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, todas as crianças estivessem alfabetizadas (BRASIL, 2012).

¹⁵ Plano Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio instituído em 2013 tendo, entre seus objetivos, desenvolver a formação de professores para a atualização de práticas de ensino de acordo com as novas Diretrizes Curriculares da época.

Recentemente, as políticas educacionais promulgadas após a saída da presidenta Dilma Rousseff têm se mostrado as mais radicais ao se tratar de condições curriculares para a educação brasileira: a BNCC e a Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do Ensino Médio. Nas percepções de Blum e Lima Filho (2017, p. 10):

as atuais mudanças no Ensino Médio efetivadas pela Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017 que abre a possibilidade de itinerários educativos na última etapa da Educação Básica a partir de áreas do conhecimento e dentre esses itinerários está a Educação Profissional. Neste caso há um retrocesso, já dado no governo anterior, mas que agora se acentua por priorizar como uma das formas de oferta da Educação Profissional a concomitante ao Ensino Médio por meio do MedioTec, uma ação, continuidade, extensão (termos utilizados nos sites do governo sobre o MedioTec) do Programa Nacional de Ensino Técnico e Emprego --- PRONATEC. [...] A Educação Profissional aparece como um dos itinerários possíveis para a ‘escolha’ dos estudantes após cumprir 1.200h da Base Nacional Comum Curricular – BNCC. Isso caracteriza uma redução do currículo como já alertava Marise Ramos em entrevista realizada para a Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fiocruz em 22 de setembro de 2016 ao tratar da então Medida Provisória 746 do Ensino Médio.

Essa condição de instabilidade que se percebe ao longo das ações para uma educação no Brasil está relacionada à ausência, como se pode notar, de mecanismos políticos claros que condicionem, em todos os níveis administrativos, uma continuidade de políticas educacionais representativas de projetos de Estado, não sendo as políticas públicas suscetíveis a apenas um governo que tende à ideia permanente de estagnar e de recomeçar projetos educacionais a cada agrupamento político que assume mandatos administrativos.

Como esclarece Oliveira (2011, p. 329):

Considera-se que políticas de governo são aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder as demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.

Uma possível estabilidade condicionada pode ser um fator para permitir um real progresso educacional público, visto que os planejamentos e observações do desenvolvimento de uma política pública educacional, para a organização de ações multifatoriais que promovam mudanças no universo da Educação de maneira eficaz, necessitam de tempo e investimento constante em relação a uma proposta a ser

implementada, observada, readequada e aprimorada conforme as evoluções sociais existentes que demandem esse progresso. De acordo com Oliveira (2011, p. 335),

As dimensões do Brasil e o desenho institucional conferido pelo sistema federativo em vigor, somados aos desafios urgentes de reduzir significativamente as desigualdades sociais e conseqüentemente educacionais, indicam que essa estratégia demanda políticas de Estado.

Ressalta-se a importância, também, de que mesmo legitimada uma política de educação de Estado e não de governos, não se pode, por observância do histórico brasileiro de políticas para a educação, ainda que no tocante à questão curricular, deixar de lado o fazer dessa política de forma democrática, sempre abrindo as reflexões e o processo de política pública a todos os interessados, para que dentro de ações de refutações de ideias ou procedimentos, a política adotada dentro de uma perspectiva de longo prazo possa ter um senso de corresponsabilização de todos os agrupamentos sociais para o avanço educacional.

De acordo com Oliveira (2019),

implementar, a partir da noção de trajetória, significa compreender e visibilizar aspectos que se tornam ocultos, quando apenas a visão hierarquizada da técnica e dos marcos normativos predomina: a dimensão do direito, a noção de cidadania, as questões vinculadas à desigualdade e à exclusão e as tensões entre os distintos atores públicos locais, que emergem quando a política se materializa nos territórios. Para o caso das políticas educacionais – a ação estatal materializada para promover a ampliação do acesso, a redução das assimetrias, a garantia dos direitos e a efetivação da cidadania –, a noção de trajetória é central porque reconhece a complexidade do campo educacional e, conseqüentemente, do que se pretende enfrentar. As políticas educacionais incidem sobre aspectos complexos da dinâmica escolar, tanto em âmbito individual quanto coletivo e, quando implementadas, revelam os conflitos sociais que são fruto do percurso histórico-cultural-político-econômico que define os espaços e o tempo. É por isso que a implementação não é constituída apenas por uma dimensão técnica, mas, majoritariamente, trata de uma estratégia política. Dar concretude à ação estatal significa, em maior ou menor grau, reconhecer as tensões – a dialética – entre o desenvolvimento econômico e social. As escolhas realizadas – as decisões – também avançam nessa direção, uma vez que podem privilegiar campos distintos, realçando ou ocultando agendas, interesses, atores e arenas. A implementação, a partir da perspectiva aqui defendida, é uma sucessão de atos que vinculam o Estado a uma agenda e a essas dimensões (Oliveira B. R., 2019, p. 8-9).

Consonante a essa percepção, Apple (2017) alude ao fato de que o processo de construção da educação democrática é marcado por uma luta constante entre diversos

movimentos que se impõem sobre a Educação, sendo esses promovidos por instituições que também se afetam nesse processo histórico de transformação do campo educacional, na busca por suprir “necessidades e anseios vividos pelo experimento continuado de criar cidadãos críticos e conhecedores de que são responsáveis pelas suas próprias vidas” (APPLE, 2017, p. 901).

Nesse campo de luta de interesses sobre políticas educacionais, encontram-se as distintas concepções de democracia para o processo de criação e implementação de propostas para a educação, que, de um lado, passa a ser vista como um meio para uma transformação cidadã libertadora e, por outro, um recurso para atingir interesses de quem detém o poder sobre as decisões políticas. Apple (2017) afirma que:

Compreensões densas de democracia, que buscam desenvolver participação coletiva total na procura do bem comum e na criação de cidadãos críticos, estão sempre sendo atacadas pelas “frágeis” ideologias neoliberais mercantis, que pregam a escolha do consumidor, o individualismo possessivo, o egoísmo, e uma educação que é valorizada, em grande parte, como uma ferramenta para servir a um conjunto limitado de necessidades econômicas e ideológicas ao modo definido pelos poderosos (GUNTER; HALL; APPLE, 2017 apud APPLE, 2017, p.902).

Por fim, sobre esse cenário histórico de embates sobre a condição de construção democrática da Educação brasileira, Apple (2017) indica que:

[...] é cada vez mais visível que as forças conservadoras no Brasil não descansaram. Tentaram continuamente limitar a esfera dessas reformas, para torná-las retóricas e não realizadas em escolas e comunidades reais, e para torná-las mais “seguras”. Porém, essas políticas e práticas democráticas densas ainda sobrevivem em muitos espaços por causa do trabalho duro, contínuo, e dos sacrifícios de professores, membros da comunidade e movimentos sociais. Isto é uma ação contínua que não para. (APPLE, 2017, p. 913).

Conforme Apple (2017), portanto, é a resistência contra a imposição do conservadorismo por parte de quem participa das etapas e processos de tradução de políticas educacionais – aqui se entenda como exemplo a imposição da Reforma do Ensino Médio e a luta pela tradução dessa política por agentes implementadores e as intervenções desses na busca por resistir a efeitos danosos gerados por reformas no universo educacional –, que surgem condições atenuantes aos interesses de ideologias mercantis e pouco voltadas para a construção de um campo democrático na Educação.

O quadro 4 sintetiza alguns conceitos apresentados até o presente subitem do capítulo três e que subsidiarão análises sobre o processo vivenciado pela unidade de

estudo durante a tradução da política do Novo Ensino Médio: na construção da Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos.

Quadro 4 – Revisando aspectos teóricos para a análise das ações da unidade de estudo
(continua)

Aspectos teóricos	Argumentos dos autores
Ciclo de políticas - contexto da prática	Conforme Mainardes (2006), o contexto da prática é a etapa em que uma política sofre tradução para que se faça o processo de transição entre texto da proposição ao cenário de execução da política em questão.
Tipos de textos de políticas públicas	Mainardes (2018) indica que há dois tipos de textos de políticas públicas: aquele que não permite tradução por parte dos implementadores, os textos de tipo <i>readerly</i> , e aquele que permite tradução por se tratar de um texto com direcionamentos mais subjetivos ou que permitem diversas formas de realizar a tradução de uma política, conhecidos como textos do tipo <i>writerly</i> .
Processo de recontextualização e de recriação de uma política	De acordo com Mainardes e Stremel (2010), a partir da apropriação de textos de políticas que se caracterizam como do tipo <i>writerly</i> , é comum que implementadores realizem dois processos durante as etapas iniciais do contexto da prática: a <i>recontextualização</i> , que conduz a leitura da política a ser implementada para dentro de um contexto diferente do que fora criada e, assim, se faça a <i>recriação</i> , que é a nova leitura (interpretação) dada à política a partir do novo cenário em que ela se encontra: a tradução no campo da prática.
Conceitos de identidade relacionados a modelos curriculares	Silva (1999) esclarece que o currículo escolar é o que está intrinsecamente ligado à construção identitária do estudante e, portanto, revela, a partir da identidade construída, as perspectivas educacionais de uma instituição.
Conceito de reposicionamento e relações	Apple (2012; 2017) propõe que, ao se confrontar uma imposição de política, se façam dois movimentos durante o processo de embate com ela: o <i>reposicionamento</i> , que visa condicionar o tradutor da política a se colocar na condição dos não favorecidos socialmente para que se construa uma tradução sem que se reproduza o cenário de discriminação que esses vivenciam. Nesse processo, portanto, deve-se desenvolver também a percepção sobre as <i>relações</i> que existem no processo de embate entre poderes que impõe uma política e de quem a recebe como alvo para que se tenha maior discernimento no processo de tradução de uma política e se reduza conflitos e efeitos de subordinação do público-alvo em relação aos interesses de quem gera uma política.
Condições intervenientes para políticas educacionais no Brasil	Oliveira e Cóssio (2013) afirmam que são distintos os atores que comumente se envolvem nos processos de efetivação de uma política educacional no cenário brasileiro. Essas variantes geram como efeito uma complexidade de interesses que oscilam frequentemente entre a inserção do público em novas condições sociais e condições de interesse econômico de estratégias de governo. Fatores intervenientes que podem partir de diversos

	grupos em todas as etapas de um ciclo de políticas públicas, inclusive no contexto da prática ao surgirem embates de escolhas distintas entre agentes envolvidos nessa etapa.
--	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Dado o exposto até aqui, parte-se, na próxima subseção, para os procedimentos diretos de análise do estudo de caso. Utiliza-se da seleção de conceitos e de percepções sobre implementação de uma política pública a serem relacionadas à condição de mudança curricular imposta ao Ensino Médio, com destaque especial para os itinerários formativos.

Reforça-se que a observância sobre os documentos que nortearam esse aspecto da Reforma está limitada ao nível micro da implementação. Esse nível engloba a escola como agente transformador de uma política dentro do contexto da prática, analisando desde as condições norteadoras da Secretaria de Educação no sistema PDDE Interativo e, conseqüentemente, o coletivo de ações da escola diante dessas condições, até o produto dessas ações, a PFC, no que tange os Itinerários Formativos.

3.4 PERCURSO METODOLÓGICO

Tendo apresentado no capítulo 2 a descrição dos documentos envolvidos no processo de tradução desenvolvido pela unidade de estudo – para a construção de uma proposta curricular para a nova realidade a ser vivida pela instituição a partir do ano letivo de 2020: ser escola-piloto para a experimentação de ações para o Novo Ensino Médio – e o contexto preliminar que antecipa a vivência dessa unidade, somado ao arcabouço teórico percorrido nos três subitens iniciais deste capítulo 3, partimos para a apresentação metodológica de pesquisa e teórica de análise que contribuirão para a construção desse mapa de atuação escolar dentro do contexto da prática da implementação de uma política pública educacional.

Para nortear as ações de pesquisa, o presente estudo estará apoiado na análise documental de natureza qualitativa de Cellard (2008). Isso se justifica pelo fato de que as principais fontes que permitem compreender o que fora vivenciado pela unidade de estudo encontram-se em documentos. Conforme Cellard (2008),

[...] o documento escrito constitui uma fonte extremamente preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. Ele é, evidentemente, insubstituível em qualquer reconstituição referente a um passado

relativamente distante, pois não é raro que ele represente a quase totalidade dos vestígios da atividade humana em determinadas épocas. Além disso, muito freqüentemente, ele permanece como o único testemunho de atividades particulares ocorridas num passado recente (CELLARD, 2008, p. 295).

Visto que a documentação escolar e a documentação que subsidiou as ações escolares permitirão compreender esse testemunho das atividades recentes a serem analisadas, para a realização dessa organização de pesquisa documental, no próximo subitem, serão observadas cinco dimensões preliminares de análise que são etapas de observação indicadas por Cellard (2008) antes que se faça a análise propriamente dita do processo de tradução efetivado pela unidade de estudo.

O quadro 5 apresenta as cinco dimensões preliminares da análise documental de Cellard (2008).

Quadro 5 – As cinco dimensões preliminares da análise documental

(continua)

Dimensão	Abordagem
Contexto dos documentos	Avaliação do contexto histórico no qual foram produzidos os documentos analisados, visando compreender contexto de influência de produção das fontes analisadas e o contexto para o qual essas se destinam. Para a análise de documentos recentes, permitem-se compreender estruturas conceituais, argumentos dos autores, possíveis registros de refutação a processos gerados, assim como identificar os agentes envolvidos na criação desses documentos. A partir da análise do contexto, o pesquisador se insere dentro do universo social dos documentos estudados, facilitando uma melhor compreensão sobre as particularidades dos objetos de estudo e, assim, evitando realizar interpretações sem nenhum referencial adequado.
Autores envolvidos	Observação da identidade daqueles que se expressam dentro dos documentos estudados, assim como de possíveis indicativos de seus interesses na construção do material documental analisado. Na busca por compreender a identidade dos autores de documentos visa-se perceber se os autores falam em nome próprio ou representam o interesse

	de um grupo maior. Para que as interpretações sobre os documentos analisados tenham credibilidade é indispensável compreender a intencionalidade autoral a partir de uma observação atenta daqueles que estão envolvidos na produção de registros de um fato.
Autenticidade e confiabilidade dos textos	Identificação da procedência das fontes de estudo e se esta representa uma fonte de informações direta dos fatos a serem observados ou é uma fonte indireta. Verifica-se, também, a partir dessa dimensão, o distanciamento temporal que o registro documental tem dos fatos documentados.
Natureza dos textos	Compreensão da estrutura textual e de seu suporte para a identificação do seu gênero e propósito discursivo.
Os conceitos-chave e a lógica interna dos textos	Delimitação das terminologias e conceitos utilizados na constituição textual dos documentos. A delimitação ou identificação de termos e conceitos utilizados em documentos permite compreender as concepções dos autores sobre os assuntos que abordam ao longo de seu registro e, assim, facilitar a elucidação de quais são os entendimentos que os autores têm sobre o que registram.

Fonte: Cellard (2008, p. 299-303), adaptado pelo autor.

Após a verificação das dimensões preliminares de Cellard (2008), é possível o aprofundamento da análise propriamente dita dos documentos e, portanto, dos fatos relacionados ao objeto de estudo desta pesquisa na busca de responder sua questão norteadora.

Esclarece-se que a análise documental qualitativa se desenvolve na observação do campo da prática do ciclo de políticas públicas e que, por isso, há corroboração de concepções teóricas, já apresentadas anteriormente, que visam compreender melhor os eventos informados nos documentos pesquisados, assim como, com esse arcabouço, afinar a análise do desenho do mapa de ações da unidade de estudo sobre o desafio que enfrentou ao construir um Plano de Flexibilização Curricular.

Em virtude, enfim, de ações observadas no capítulo 2, a metodologia para o desenvolvimento dessa análise do caso de gestão deve ser composta de uma análise

documental sobre os materiais citados como referência para as ações da escola na pretensão de criar uma proposta curricular para a condição de flexibilização curricular por Itinerários Formativos, assim como sobre os documentos gerados nesse processo, o documento PFC e outros documentos escolares que possam ser consultados, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola.

Essa ação de pesquisa se desenvolve atenta ao campo da prática do ciclo de políticas públicas vivido pela escola e que, por isso, tem corroboração de concepções teóricas, já apresentadas anteriormente, que visam compreender melhor os eventos informados nos documentos pesquisados, assim como afinar a análise do desenho do mapa de ações da unidade de estudo.

Com o enfoque na compreensão das posturas adotadas pela escola e, tendo fomento do repertório teórico apresentado neste capítulo três, busca-se compreender como as essas escolhas da unidade de estudo estão relacionadas com as propostas teóricas curriculares instigadas pelo material fonte da política do Novo Ensino Médio no tocante aos Itinerários Formativos e na maneira como a escola se posiciona no contexto histórico da implementação de políticas educacionais no Brasil.

Considerando que as condições a serem observadas neste estudo se concentram, principalmente, no campo da prática de apropriação de documentações de uma política pública para a etapa de implementação, dentre os aspectos que são observados nos campos abordados pela teoria do ciclo de políticas públicas de Ball (1992; 1994), frisa-se que nos restringiremos, após a análise das dimensões preliminares documentais, aos aspectos observados no contexto da prática em relação aos outros campos que compõem análises a partir da teoria do ciclo de políticas.

Essa escolha se deve ao fato de que não está em discussão na proposta de pesquisa dessa investigação o contexto de influência da política pública em questão, nem o contexto da produção de texto de tal política, mesmo que esses estejam identificados em aspectos possivelmente observáveis durante a análise das dimensões preliminares, visto que o campo de ações observadas se dará a partir de uma etapa temporal clara de preparação escolar para a implementação de uma política pública.

Sendo assim, fica também evidente que, devido ao fato de centrarmos o foco no processo da prática inicial relacionado a uma política educacional, não teremos evidências para abordar dois aspectos que são resultado de uma implementação observada em ação: contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

Tal enfoque sobre a análise documental propriamente dita, após observação das dimensões preliminares (CELLARD, 2008), busca, portanto, compreender, em especial, o documento que contém a proposta de flexibilização curricular gerada pela escola. Para isso, será feita uma correlação com os documentos norteadores da política em questão. Essa abordagem correlacional usufruirá de alguns questionamentos gerados pelo pesquisador, assim como por reflexões a partir dos questionamentos sobre o contexto da prática propostos por Mainardes (2006, p. 67-68):

- 1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?
- 2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?
- 3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?
- 4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?
- 5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?
- 6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?
- 7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?
- 8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?

Como já referenciado na exposição teórica em subseções anteriores, os aspectos intervenientes ocorridos nas ações da escola no campo da prática são essenciais para compreender possíveis distinções entre a proposta desenvolvida pela escola nessa etapa de planejamento para a implementação de Itinerários Formativos dentro de seu mapa curricular, assim como compreender as escolhas tomadas pelos agentes envolvidos nesse processo de implementação de uma política educacional.

A partir dessa possível perspectiva a ser adquirida, é dado um melhor norte à proposta do Plano de Ação Educacional (PAE) a ser desenvolvido no capítulo 4. E a esse PAE, com uma análise que ainda partirá deste capítulo 3 em relação à observação da construção identitária da escola a partir do mapa curricular com Itinerários Formativos, poderá dimensionar melhores estratégias que promoverão outras condições para uma

reestruturação de um processo de implementação relacionado à confecção de currículo e de ações para um mapa curricular contendo Itinerários Formativos.

Na condição metodológica de análise proposta para a observação do campo da prática, com o intuito futuro de confeccionar também uma proposta de intervenção (PAE) ao caso estudado, não se dispensa compreender o processo de recontextualização e de recriação executado pela escola durante o planejamento da implementação da política. Processo esse que possa estar completamente, ou não, condicionado por concepções curriculares de uma proposta federal de mudança curricular que fora imposta, por medida provisória; situação já apresentada no capítulo 2 desta investigação.

3.5 ANÁLISES SOBRE A ATUAÇÃO ESCOLAR NO PROCESSO DE TRADUÇÃO DE UMA POLÍTICA: REVISITANDO O CAPÍTULO 2

A partir deste subitem, damos início à análise propriamente dita do cenário de tradução da política dos Itinerários Formativos por uma escola-piloto do Ceará no contexto da prática de implementação da proposta do Novo Ensino Médio. O procedimento que aqui é adotado, como já exposto, tem como base o estudo documental na perspectiva de Cellard (2008), somado ao repertório teórico exposto nos subitens iniciais deste capítulo três, para uma compreensão do campo da prática vivenciado pela unidade de estudo.

O repertório descritivo do campo de prática, que é revisitado, está apresentado ao longo do capítulo 2 deste estudo de caso. E é a esse capítulo e a suas informações que recorreremos para o aprofundamento da análise a ser feita nos próximos subitens. Isso se dará pelo fato de que são nesses documentos descritos que as principais fontes informativas para o cenário observado neste estudo se encontram e que, como nos lembra Mainardes (2018, p. 5-6), podemos observar contextos, contidos em registros, que naturalmente estão relacionados a um processo de implementação de política pública, contextos que contemplam aspectos relacionados a “contextos situados; culturas profissionais; contextos materiais e contextos externos”.

Em meio às informações extraídas dos documentos descritos no capítulo 2, a partir das análises das dimensões preliminares (CELLARD, 2008), buscar-se-á compreender as condições objetivas da unidade de estudo no campo de interpretação, tradução e atuação que realizou em meio a possíveis abordagens dos recursos materiais a sua

disposição na época de proporem um Plano de Flexibilização Curricular voltado para criação de componentes para Itinerários Formativos.

Para que se possa entender o desenho desse mapa de atuação, serão revisitados os contextos externos dos documentos dos quais a unidade de estudo se apropriou como fonte norteadora de ações, como, também, do contexto material escolar que pode ser inferido das informações do PPP e do retratado do PFC, assim como sobre a compreensão da atuação dos agentes intervenientes da unidade de estudo, já apresentados dentro desse segundo capítulo.

Somado a essas revisitações, discorre-se sobre os aspectos que aferem autenticidade e confiabilidade aos documentos analisados, para que as interpretações analíticas dos eventos observados estejam devidamente respaldadas em fontes válidas.

As estruturações textuais dessas fontes também são revistas para que, com a compreensão das naturezas dos textos, entenda-se melhor o foco de abordagem de cada um, refinando as interpretações a serem feitas sobre as intencionalidades desses documentos. Da mesma forma, objetivando entender conceitos-chave e a lógicas internas dos textos, buscar-se-á entender as escolhas tomadas no processo de tradução da política de construção de Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos.

Com a soma dessas observações, com a retomada de conceitos teóricos e de questionamentos lançados sobre os dados legados documentalmente, por fim, temos a análise final propriamente dita do campo da prática da unidade de estudo.

Para dar início a esse procedimento qualitativo de análise, no próximo subitem são abordados os contextos relacionados, respectivamente, aos documentos guias do MEC, às orientações de criação de propostas de Flexibilização Curricular da Seduc, constante no PDDE-Interativo, e ao PFC gerado pela escola.

3.5.1 Análise Preliminar: Contexto dos Documentos

A dimensão de análise preliminar voltada para observação de contextos documentais (CELLARD, 2008) visa situar as fontes de pesquisa dentro de um cenário compreensível de sua produção, para que assim as reflexões que se façam a partir do que se possa coletar de um dado informativo não sofram interpretações equivocadas que tomem como base contextos distintos dos quais as produções analisadas não tratem ou não se encaixem e seja, assim, possível compreender condições favoráveis ou adversas a

fatos, ideologias, agentes e demais dados que se possam extrair, legitimamente, de fontes documentais.

As análises contextuais a serem desenvolvidas aqui, portanto, retomando informações apresentadas no capítulo 2 e tendo como base o contexto de produção de políticas educacionais desenvolvidas no Brasil e apresentadas no subitem 3.3, que trata de ações curriculares brasileiras, visam compreender os contextos relacionados ao documento RCEIF (Brasil, 2018), ao documento Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo (aba 5 do sistema PDDE –Interativo Novo Ensino Médio) – que sintetiza as indicações do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio por meio de perguntas respondidas pela Seduc-CE – e ao documento PCF gerado pela unidade de estudo.

Iniciamos lembrando o contexto do RCEIF, material específico do Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018) voltado para orientações sobre a criação de Itinerários Formativos. Lançado através de Diário Oficial da União, na portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, vindo a ser publicado em cinco de abril de 2019 (Ministério da Educação, edição 66, seção 1, p. 94) e sistematizado depois em layout para acesso público no Portal do MEC, o documento RCEIF encontra-se dentro do contexto político de documentos relacionados às ações do Ministério de Educação do governo Michel Temer; ações essas que interromperam os debates sobre o currículo do Ensino Médio para a imposição da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017): o Novo Ensino Médio.

Retomando Blum e Lima Filho (2017, p. 10), lembremos que, além de alguns aspectos impositivos dessa reforma, existem mudanças que transparecem retrocessos educacionais nesse contexto de surgimento desses documentos. Mudanças que começam a partir de uma justificativa equivocada de alguns idealizadores da reforma de que a evasão escolar se deve ao currículo e ao modelo de ensino para o qual a proposta do Novo Ensino Médio tenciona ser a solução, até chegar à proposição de que é necessário desenvolver a formação profissionalizante dentro do cenário de formação acadêmica do Ensino Médio como mecanismo para tornar a escola mais atrativa.

Colocar a evasão escolar aludida como efeito do modelo tradicional do ensino médio não é o fator chave que promove essa desvinculação dos estudantes do ensino, mas sim condições multifatoriais que podem ser aferidas em diversos documentários e matérias públicas de jornais, ano a ano no Brasil, a exemplo do relatório divulgado no Guia sobre abandono e evasão escolar: um panorama da educação brasileira (INSTITUTO UNIBANCO, [s/d], RECURSO ONLINE), e pelo estudo de Neri (2009) a

respeito dos fatores que promovem abandono e evasão escolar, que indica aspectos da desigualdade social que afetam uma parcela das famílias do público de estudantes do ensino médio.

Não buscando fugir ao tema deste estudo, mas apontando apenas alguns aspectos de vivência sobre o universo educacional do Ensino Médio, apresento os pontos acima como corroboração a Blum e Lima Filho (2017, p. 10) em suas concepções de retrocessos advindos com a proposta de reforma educacional, Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017, que não atinge diretamente esses fatores que realmente relacionam-se à evasão escolar tão utilizada como mote em uma justificativa superficial da necessidade de mudança do sistema atual de ensino. Retrocessos que “se acentuam por priorizar como uma das formas de oferta da Educação Profissional a concomitante ao Ensino Médio por meio do MedioTec, uma extensão do PRONATEC”.

As motivações que condicionaram Blum e Lima Filho (2017) a entenderem a inserção de oferta da Educação Profissional ao Ensino Médio por meio do MedioTec como retrocesso da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), não serão abordadas nesta etapa escrita visto que já se discorrem as reflexões sobre esse aspecto em etapas anteriores a este subitem. Essa retomada de referência consta aqui apenas para exemplificar a realidade contextual de existência de discordâncias ou resistências, nesse cenário de produção do RCEIF (2018), às pretensões curriculares para o Novo Ensino Médio. Trata-se, então, de um documento confeccionado em meio a discordâncias sobre a já referida Reforma e a um momento de incertezas sobre a educação brasileira.

A condição contextual específica de existência desse documento, portanto, é atender a uma etapa do processo de implementação da política educacional do Novo Ensino Médio, em meio a um campo de interesses de agentes diversos: a orientação do que deve constituir a nova estruturação curricular chamada de Itinerários Formativos.

Como nos é lembrado por Oliveira B. R. (2019), a implementação de uma política educacional como a Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), possui tanto uma dimensão técnica quanto uma dimensão política e, em relação ao documento RCEIF (2018), dentro de seu contexto de produção e como produto fruto desse contexto de ações para a implementação do Novo Ensino Médio, no tocante ao currículo por Itinerários Formativos, nota-se uma ocultação dos atores e das arenas de discussões e tensões anteriores ao seu lançamento. Privilegiando-se, portanto, no RCEIF (2018) apenas uma visão de campo frutífero das ideias para a promoção de um currículo desenvolvido em cima de quatro eixos estruturantes, mas não revelando diretamente quais são as agendas

de interesses de quem propõe componentes curriculares que se norteiem por Processos Criativos, Investigação Científica, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo.

De fato, o contexto do atual século condiciona a necessidade de termos uma formação escolar que permita o estudante ser protagonista nos processos de confecção e desenvolvimento do próprio conhecimento, não se tornando um refém da seleção curricular feita por editoras de livros ou pela seletividade apenas do próprio saber docente, que em alguns casos não se mostra adaptado a um cenário moderno de comunicação e de constante fluxo de informações.

Realidade essa que demanda uma nova abordagem de análise e observação pelos estudantes, além de discussões temáticas que até então não são basilares no cenário educacional atual, como o estudo sobre a própria realidade social do seu entorno, assim como aspectos que condicionam discriminação e falta de equidade em meio à sociedade em que eles se inserem.

Adentrando a uma documentação que declara interesses técnicos e de tomadas de decisões políticas, passamos a compreender o contexto do Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo (aba 5 do sistema PDDE –Interativo Novo Ensino Médio). Como visto no subitem 2.4 desta escrita, esse guia, na verdade, é uma compilação de questionamentos à Secretaria de Educação do Estado do Ceará sobre como esta atenderá a quesitos lançados pelo MEC (2019) e respostas por parte da Seduc-CE a esses questionamentos para que, somado aos documentos disponibilizados no Portal do MEC, esse guia pudesse auxiliar as escolas-pilotos na geração das propostas de Flexibilização Curricular.

Temporalmente, esse guia de criação só fora disponibilizado no Portal do PDDE-Interativo no início do segundo semestre de 2019, etapa que correspondeu ao contexto de início de gerenciamento de ações e de diálogos da gestão escolar com estudantes e docentes, tanto para a formação de grupos de trabalho e coleta de sugestões para as reflexões futuras desses grupos, como para exposição prévia de um novo modelo de mapa a ser aprimorado pela equipe docente.

Relembremos, como consta no subitem 2.4, que algumas informações contidas como respostas a questionamentos do MEC (2019), por parte da Seduc-CE, geram impasses informativos sobre o campo de atuação escolar na preparação de ações para o planejamento da proposta de Flexibilização Curricular, como a proposição da realização de formação de professores, por parte da própria Seduc, e a realização prática de um

currículo diferenciado ainda no segundo semestre de 2019, condições essas que não ocorreram.

O preenchimento de informações aos questionamentos do MEC (2019) transparece que houve um planejamento de ações cronológicas a serem executadas ao longo de 2019 referentes ao processo de preparação e implementação do Novo Ensino Médio, mas que, em virtude de situações organizacionais internas da Secretaria de Educação, esse planejamento fora tomado de ciência pela escola-piloto apenas através do conteúdo dessa Aba 5 do PDDE-Interativo, o qual só fora divulgado no início, como já dito, do segundo semestre de 2019, não havendo condição para que todas as ações pudessem se realizar dentro daquele ano letivo.

Retoma-se, aqui, como exemplificação, esses dois questionamentos da Aba 5 do PDDE-Interativo Novo Ensino Médio e trechos de suas respectivas respostas.

Inicialmente revisitemos o questionamento 3 e a resposta dada pela Seduc-CE.

3) Quais as orientações, as estratégias e os apoios da Secretaria para subsidiar a ação de formação continuada que será desenvolvida pelas escolas piloto no âmbito da Proposta de Flexibilização Curricular-PFC?

Com o objetivo de ampliar os conhecimentos de gestores e professores sobre o Novo Ensino Médio, a Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) desenvolverá atividades de formação com o intuito de contribuir para a construção da PFC da escola e do desenho de uma nova organização curricular.

Dessa forma, o processo formativo realizar-se-á nas seguintes etapas:

- a) Seminário interno na Seduc, sob a responsabilidade da equipe de Gestão Pedagógica do Ensino Médio, para compartilhamento de informações, estudos iniciais e constituição do grupo de formadores Seduc/regionais (8h/atividades);
- b) Realização de formações com gestores escolares em núcleos regionais (CREDE/SEFOR) a partir das demandas recebidas.
- c) Realização de formação com professores a ser contemplada no âmbito da PFC de cada escola de forma presencial e/ou à distância, a depender do seu planejamento [...] (BRASIL, 2019, recurso online).

Nota-se uma informação que joga a responsabilidade de haver formação para agentes escolares envolvidos no processo de criação da proposta de Flexibilização Curricular a partir de demanda escolar, o que se compreende, então, que a única formação assumida diretamente por atuação da Seduc-CE seria a indicada no índice 'a' dessa resposta.

Em virtude do contexto de acesso às orientações da Aba 5 e o prazo de conclusão e envio da proposta de Plano de Flexibilização Curricular na primeira quinzena de novembro do mesmo semestre e não termos registro de formações realizadas pela Seduc

com o corpo docente da unidade de estudo, concretiza-se apenas o uso das orientações da Seduc via PDDE-interativo como uma etapa de atuação da gestão escolar, de forma autônoma, sobre esse processo de formação docente.

Revisitemos o sexto questionamento para verificar uma segunda indicação para um cenário de ações do segundo semestre de 2019.

6) Quais orientações da Secretaria para apoiar as escolas na definição das ações de flexibilização curricular (no mínimo 2) que serão desenvolvidas no ano de 2019? Inclua orientações para a realização do diagnóstico das condições para oferta das ações e para a utilização de recursos no desenvolvimento das ações da PFC. (BRASIL, 2019, recurso online)

Durante o ano de 2019, as escolas deverão definir conjunto de ações com foco na flexibilização curricular. Essas ações, contudo, não serão os itinerários formativos propriamente, mas servirão como um passo inicial na definição e entendimento dos desafios da flexibilização. Essas ações de 2019 servirão como testes e deverão estar vinculadas aos itinerários que a escola pretende ofertar [...] as atividades destinadas a essas ações de flexibilização deverão ocorrer semanalmente em tempo a ser definido pela escola. As escolas deverão identificar na PFC as ações de flexibilização que já ofertam, como as citadas anteriormente, bem como as que serão testadas ao longo do ano letivo [...] (BRASIL, 2019, recurso online).

Mais uma vez verifica-se um cenário informativo nas respostas ao questionamento que indicam que as ações deveriam se desenvolver dentro de um tempo maior de realização e observação no ano letivo de 2019. Sabe-se que dessas novas proposições de ação, por registro no documento PFC (2019), a escola só pode desenvolver, além do mapa curricular e projetos já existentes da escola, as aulas testes aqui descritas no subitem 2.9.

No contexto de surgimento e uso dos dois documentos anteriores nota-se, pelo também já descrito no capítulo 2, que a unidade de estudo desenvolveu comportamentos de apropriação informativa desses, assim como perpassou pelos processos que Mainardes e Stremel (2010) chamam de condição de recontextualização e recriação.

As ações da unidade de estudo apresentam indícios de que houve uma tomada de “empréstimos e cópias de pedaços/segmentos de ideias de outros locais”, “remendando-as e retrabalhando-as através de complexos processos de influência” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p. 21) como a consulta feita com estudantes do fim do ensino fundamental, com estudantes da própria instituição e com proposições docentes, resultando em uma “recriação no contexto da prática” da proposta nacional que condicionava o apagar de alguns componentes curriculares e apenas a oferta de conhecimentos desses dentro do cenário do currículo flexível por Itinerários Formativos.

O contexto de surgimento, tanto do RCEIF (2019), quanto do guia constante na Aba 5 do PDDE-Interativo para o Novo Ensino Médio, em meio a um cenário de processos iniciais de implementação de política educacional, exigiu, portanto, por parte da escola-piloto, uma atuação adaptativa aos conteúdos abordados nos documentos do que exatamente uma concretização plena dessas orientações, visto não somente a incompatibilidade de prazos para os processos necessários para esse início de implementação quanto pela condição primária de formação da equipe docente para a compreensão desse novo contexto de vivência escolar: estudar e criar proposta curricular para uma nova versão de ensino.

É nessa condição de aprendizagens novas e produção de proposta curricular que se situa o contexto de surgimento do PFC. Em específico, a confecção do material, como consta no registro interno do próprio PFC (2019), desenvolveu-se na primeira quinzena de novembro de 2019, sendo a etapa correspondente à aplicação do questionário de sondagem com a equipe docente, exemplificado na figura 38 do subitem 2.9, e à compilação das ementas para a organização das propostas curriculares tanto para a base comum quanto para os Itinerários Formativos.

No próximo subitem é verificada a dimensão dos autores envolvidos na produção dos documentos aqui contextualizados.

3.5.2 Análise Preliminar: Os Autores Envolvidos

Neste subitem verificaremos quem são aqueles que se expressam nos documentos referenciados na dimensão do contexto. Essa compreensão dos autores dos documentos permite também perceber possíveis indicadores de interesses na construção dos documentos, como também entender como se dá a fala desses autores nos documentos: se são perspectivas individuais ou coletivas.

Os autores do primeiro documento, RCEIF (BRASIL, 2018), conforme consulta no Portal do MEC consistem, com participação direta, além de consultas gerais para sua elaboração, de dezessete pessoas, entre a equipe técnica e administrativa do Ministério da Educação e colaboradores convidados.

Esses autores, em sua escrita documental, representam a visão geral do Ministério da Educação e não da intencionalidade pessoal de um desses autores, visto que a escrita visa à orientação de aspectos gerais para a criação de currículo para Itinerários Formativos atendendo à demanda de respaldo técnico-informativo para essa ação. Vejamos:

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso das atribuições que lhe confere o art. 87, parágrafo único, inciso II, da Constituição, em conformidade com o art. 36 da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, e o art. 33 da Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018, e tendo em vista o que consta dos autos do Processo nº 23000.041127/2018-11, resolve:

Art. 1º Ficam estabelecidos os Referenciais para a Elaboração dos Itinerários Formativos de modo a orientar os sistemas de ensino na construção dos itinerários formativos, visando atender as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, publicadas na Resolução MEC/CNE/CEB nº 3, de 21 de novembro de 2018, e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, na forma do anexo a esta Portaria (BRASIL, 2019).

Sabemos que na arena de discussões na criação de qualquer proposta de política pública existem tensões entre as intencionalidades de seus proponentes, como já abordado por Mainardes e Stremel (2010). Essas tensões que revelariam mais sobre as perspectivas que nortearam os autores do RCEIF (2018) não se mostram neste documento, deixando ocultas para o leitor do documento quais seriam as motivações que estariam relacionadas a se criar para os estudantes componentes curriculares que estejam limitados a quatro eixos estruturantes e não contemplando outros norteadores curriculares.

Esses eixos seriam marcas de interesses de identidade curricular por parte dos proponentes da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017)? Que construção de identidade estudantil de fato seria essa? Esses eixos seriam suficientes para uma construção de identidade do estudante com aspectos universalizantes de conhecimentos e capazes de reduzir as problemáticas sociais que condicionam o afastamento do discente do cenário escolar e não promovem sua melhoria de vida? Que outros eixos estiveram em debate entre os autores em uma possível arena de tensões e que não foram escolhidos para compor esse documento final? Ficam aqui indagações que podem colaborar com futuras investigações sobre esse cenário de mudanças vividas pela educação brasileira nesta décima sétima reforma educacional.

No tocante aos autores da Aba 5 do PDDE-Interativo, a produção de questionamentos também ficou a cargo da equipe técnica do MEC do já referido ano de 2019 e os autores das respostas dadas aos questionamentos correspondem à equipe técnica de gestão do Ensino Médio da Seduc-CE, também designados para essa ação no ano de 2019.

Tanto de um lado quanto do outro, os autores representam as expectativas de interesses das estâncias que representam, visando o mesmo propósito central: constituir

um cenário informativo que auxilie as escolas-pilotos na criação e desenvolvimento das propostas de Flexibilização Curricular que devem concluir até o final de semestre desse ano para a avaliação da equipe designada da Seduc-CE. Isso se comprova pelo fluxo estrutural e hierárquico indicado na resposta ao penúltimo questionamento da Aba 5 apresentado no subitem 2.4.

Como visto na parte da dimensão contextual, a composição do documento PFC (2019) envolveu muitos autores, ao longo de sua elaboração, desde a equipe de gestão escolar, passando por equipe docente até a participação estudantil. O produto final, de forma identificável, a partir da apresentação da equipe de elaboração, constante nas páginas 4 e 5 do PFC (2019) e contabiliza, ao todo, sessenta agentes envolvidos. A escrita dos capítulos da PFC (2019) são marcas com autorias específicas de membros da equipe de gestão, assim como há partes em que a autoria é atribuída, coletivamente, a estudantes ou a professores.

Dentro do capítulo intitulado “Etapas para a construção do PFC” (PFC, 2019, p. 10), por exemplo, há subcapítulos que apresentam as fases relacionadas à construção do documento, havendo no subcapítulo 4 – Os discentes no processo para a formação do PFC – escrita direta de uma estudante monitora envolvida nesse processo de colaboração.

O Novo ensino médio, em minha opinião, é sair um pouco do padrão teórico para poder nos ajudar a entender melhor os conteúdos disciplinares. Com essa mudança, acredito que a escola será um ambiente melhor. Com novos métodos de ensino, os alunos terão a oportunidade de entrar em uma boa universidade. Dessa forma, a adaptação dos alunos com algo mais dinâmico é essencial para a aprendizagem.

Meios tecnológicos hoje em dia são fundamentais para entender melhor os benefícios que eles podem trazer ao ensino. O surgimento de projetos pode abrir portas para o conhecimento de outras áreas que beneficiam o mercado de trabalho. Utilizar a prática como forma de ensino é pertinente, pois desperta a curiosidade e o interesse no conteúdo aplicado.

Nessa construção do Novo Ensino Médio para a escola CAIC, fui responsável pela digitação de todo o material (ementas desenvolvidas pelos professores) e acompanhei todo este processo, desde a primeira ficha de Sondagem de interesses dos alunos para o Novo Ensino Médio até as ementas de itinerários formativos dos professores. Isso tudo despertou em mim inúmeras curiosidades sobre certas ações que gostaria que acontecessem na escola. Coisas que poderiam conscientizar ou tornar nossa instituição em um ambiente agradável.

Durante este período, os professores elaboraram “aulas testes” para aplicar seus conhecimentos profissionais. Essas aulas foram baseadas em novos métodos tendo a BNCC como referência para eles, e foram organizadas por áreas específicas. É uma proposta que trabalha a cooperatividade dentro da sala de aula, entre os professores e os alunos.

Do meu ponto de vista, o novo ensino médio não quer apenas mudar o estilo padrão de uma sala de aula, mas também acrescentar temas diversificados, com a finalidade de passar a nós alunos algo que ajude no futuro, ou até mesmo nos conscientize de algo que é abrangente em todo mundo. Todavia, as aulas teóricas são muito importantes (PFC, 2019, p. 13-14).

Outro exemplo de autoria coletiva é o capítulo intitulado “Itinerários Formativos (Proposição da equipe docente)” (PFC, 2019, p. 45), em que se percebe a apresentação das propostas dos professores para o currículo por Itinerários Formativos. Não há, de forma nominal, partes de textos atribuídos de forma específica a um professor ou outro quando se trata da escrita do capítulo que inicia na página 45, essa marca individual de autoria pode ser perceptível nas ementas dos componentes criados por cada docente. Os demais capítulos do PFC (2019) possuem indicação direta do nome dos autores, quando são membros da gestão.

Dentro dessa distribuição autoral, diferentes dos documentos anteriores, percebe-se um variar de vozes e leituras sobre a realidade vivenciada no contexto registrado. Há desde uma visão mais administrativa sobre a realidade escolar à uma visão personalista de alguns autores, dando maior e menor subjetividade às informações que já apresentamos no capítulo 2.

Nessa passagem, vemos a perspectiva autoral da administração escolar sobre o contexto vivenciado em sua rotina e como eles percebem quais são as possíveis contribuições da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017):

Não dá para responsabilizar apenas sujeitos externos à escola por esses resultados. A origem da desmotivação e do desinteresse dos jovens encontra-se também no descompasso entre a formação escolar oferecida, os interesses dos estudantes e as exigências do mundo contemporâneo, o que indica a necessidade de mudanças nas próprias estrutura e organização dessa etapa da Educação Básica. Para atender a essas questões, o Novo Ensino Médio coloca o jovem no centro da vida escolar, de modo a promover uma aprendizagem com maior profundidade e que estimule o seu desenvolvimento integral, por meio do incentivo ao protagonismo, à autonomia e à responsabilidade do estudante por suas escolhas e seu futuro (BRASIL, 2018, p. 6).

Ao longo da escrita, as marcas de intencionalidade da gestão escolar se intensificam e se apresentam de forma mais direta:

[...] a proposta da escola para o próximo ano letivo, conforme a nova realidade do Novo Ensino Médio, visa valorizar um novo meio de aprendizagem, o Itinerário Formativo, por meio de uma grade curricular dinâmica e proativa em relação à participação do estudante na

construção da própria aprendizagem, pondo a aprendizagem teórica dentro de realizações práticas constantes, assim como a implementação de novas metodologias no trato do currículo/conteúdo das disciplinas conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ressaltando a pesquisa e o trabalho socioemocional no seu agir de formação de competências, buscando, assim, a melhoria qualitativa da formação humana e intelectual do estudante da nossa escola, reafirmando que a escola não deve ser como um depósito de alunos por tempo prolongado apenas com o fim de retirá-los do convívio das ruas, mas como um espaço de construção efetiva de um ser social agregado de conhecimentos que possam favorecer, autonomamente, o próprio crescimento (PFC, 2019, p. 7).

Neste fragmento textual, que esboça a intencionalidade escolar na sua proposição curricular, vemos aspectos de corroboração com a proposta nacional de Reforma educacional, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), em relação ao que se nomeia como protagonismo estudantil e o desejo da unidade de estudo em proporcionar meios para que o conhecimento seja algo aplicável na prática do dia-a-dia dos estudantes, compreendendo que esse processo não se limitará à forma teórica de abordagem dentro da rotina de sala de aula.

Distinto dos documentos referenciais a nível nacional, o documento PFC (2019) aborda, como indicado nesse fragmento, estudos e proposições de metodologias de ensino, chegando a descrever os procedimentos de implementação e seus possíveis efeitos na rotina dos processos de ensino aprendizagem vivenciados por docentes e discentes, situação esta de estudos metodológicos que constam dentro do PFC (2019) no capítulo intitulado “Novas Propostas Metodológicas”.

Esse capítulo contempla a abordagem de uma justificativa para esse cenário de metodologias que promovam o protagonismo do estudante, assim como descreve o processo de prática de algumas para a nova realidade escolar, são essas a “Webquest”, o “Projeto ONU”, os “ODAs” e o “RPG”, metodologias apresentadas entre as páginas 32 a 38 do referido documento.

Essa atuação escolar para suprir uma lacuna existente dentro dos documentos referenciais externos, que não abordam o como fazer o processo de desenvoltura do protagonismo discente, demonstra-se como um aspecto que avança nas questões superficiais tratadas no RCEIF (2018) e no Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo.

Voltando-se novamente para a passagem transcrita acima, a autoria dessa é atribuída a membro do núcleo gestor, mas o discurso em si busca transmitir a ideia de ser

uma representação de um interesse de grupo e não apenas do que desenvolveu o discurso de onde foram extraídas essas informações.

Na voz de outro colaborador na escrita do PFC (2019), nota-se o reforço de intencionalidade coletiva sobre as ações voltadas para a construção de uma proposta curricular flexível a partir de demandas que gerem intervenção sobre problemas que apontam dentro do cenário pedagógico da escola:

[...] a realidade dessa escola, como parte considerável das escolas públicas de tempo regular, aponta para outras perspectivas e desafios. A escola ainda apresenta taxas de reprovação e abandono relativamente altas, apesar da sensível queda nos últimos dois anos (2018-2019), fruto de algumas mudanças implementadas nas avaliações internas de aprendizagem. A aprovação nos vestibulares é pouco efetiva, não atingindo 5% das matrículas das 3º Séries do Ensino Médio em 2018. Por outro lado, a escola ainda não prepara o estudante para o mundo do trabalho, haja vista o modelo de currículo adotado não prevê nenhuma disciplina sobre qualificação profissional. Essa realidade, por si só, deveria provocar inquietação nos professores, sobretudo como elemento para reflexão da prática docente e do papel social da escola. [...] nossa experiência na coordenação pedagógica entre abril de 2018 e até a presente data, nos permite vislumbrar algumas questões didático-pedagógicas que estão presentes na cultura escolar e que, de certa forma, impedem a plena realização dos objetivos da educação, e, especificamente, o direito à aprendizagem e a uma educação de qualidade (PFC, 2019, p. 24-25).

Neste fragmento, nota-se uma aproximação inicial com os ideais dos formuladores na proposta nacional do Novo Ensino Médio quando a voz que está em questão nesse fragmento indica o desejo de conter na construção curricular da escola uma “disciplina” que possa promover qualificação profissional do estudante em relação ao mundo do trabalho.

Entende-se, porém, pelo desenrolar dessa escrita, que não é que a escola deseje atender aos desejos do Mercado, mas que, conforme as preocupações lançadas sobre os procedimentos docentes não criarem uma oportunidade emancipatória dos estudantes diante do cenário que estes enfrentarão ao final do Ensino Médio, nessa intencionalidade do autor do fragmento compreende-se o desejo de que haja algo voltado para a qualificação para o mercado de trabalho, não necessariamente relacionado a uma ideia de subserviência ao mundo do capital, ou a mera ideia de construção de capital cultural para as necessidades econômicas, mas de uma identidade estudantil que saiba agir diante do mundo do trabalho que o cerca.

Mainardes (2006) nos lembra de que o processo de tradução de uma política, para a sua implementação, afeta-se pelas condições do ambiente onde ela será implementada, desde fatores relacionados ao local com às intervenções dos agentes implementadores. É o momento em que novos significados são dados à proposta original em virtude das condições possíveis do campo da prática e aos interesses dos envolvidos. Assim, para nosso entendimento, o cenário escolar que observamos no capítulo 2 “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 53).

No próximo subitem, tratamos das marcas de autenticidade e confiabilidade dos documentos estudados.

3.5.3 Análise Preliminar: A Autenticidade e a Confiabilidade dos Textos

Conforme Cellard (2008), a dimensão de autenticidade e confiabilidade dos documentos pesquisados permite, a partir da identificação de suas procedências, compreender se os fatos observados estão sendo relatados por fonte direta e próxima dos eventos mencionados ou se trata de uma fonte distante dos eventos. A percepção da existência de distanciamento temporal entre os registros documentais dos fatos também é outra informação que pode ser extraída da observação dessa dimensão.

Observando as informações apresentadas desde a dimensão do contexto, confere-se que os três documentos observados são autênticos e de conhecimento público, sendo o RCEIF (2019) de ciência nacional e disponibilizado dentro do portal do MEC e o Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo, constante na Aba 5 do sistema PDDE – Interativo Novo Ensino Médio, de ciência de todas as escolas-pilotos envolvidas em processos de implementação de tal política.

O documento PFC (2019), como apresentado no capítulo 2, também é de ciência da Secretaria de Educação do Estado do Ceará, por ser justamente o produto solicitado ao final do segundo semestre de 2019 para que fosse avaliada e compreendida a proposta escolar para a tradução da política de Itinerários Formativos e demais aspectos da mudança curricular em virtude do Novo Ensino Médio.

Em termos temporais aos fatos relacionados à implementação do Novo Ensino Médio e suas implicações curriculares, os três documentos são contemporâneos, em

termos de divulgação, aos fatos dessa implementação de política educacional, vindo a circulação pública desses documentos a ocorrer também no ano de 2019.

O documento PFC (2019), distinguindo-se dos dois anteriores, é o que revela mais informações sobre o processo vivenciado pela unidade de estudo, sendo esse documento um relato direto dos eventos desenvolvidos por essa unidade, assim como traz proximidade temporal com os fatos e vozes diretas dos agentes envolvidos, tanto pelo discurso ao longo das sessenta páginas que foram resumidas no subitem 2.5, quanto pelas ementas curriculares e pelos planos de aula constantes nos anexos do documento.

No próximo subitem serão apresentadas as marcas textuais dos documentos e o que elas revelam sobre as fontes.

3.5.4 Análise Preliminar: A Natureza dos Textos

A dimensão da natureza dos textos (CELLARD, 2008) permite compreender quais são as estruturas textuais e suportes que se relacionam com fontes documentais de estudo de um ou mais fatos, condicionando a identificação de seus gêneros e propósitos discursivos para o aprimoramento do entendimento das intencionalidades de seus autores.

O documento Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (RCEIF) (Brasil, 2018), complementar ao Guia de Implementação do Novo Ensino Médio (Brasil, 2018), como visto ao longo da descrição dele no capítulo 2, trata-se de um material instrucional para indicar quais são os aspectos que devem ser observados na construção de uma proposta curricular com Itinerários Formativos. As sequências textuais descritivas e injuntivas presentes na escrita do texto demarcam a finalidade instrucional e enquadram o documento dentro do gênero guia, apesar de não portar esse termo em seu título. Vejamos alguns destaques nossos dados a alguns fragmentos textuais desse documento:

Os estudantes *deverão realizar* um Itinerário Formativo completo, passando, necessariamente, por um eixo estruturante ou, preferencialmente, por todos os quatro eixos. Após a conclusão da carga horária total do Ensino Médio, os estudantes *poderão cursar* novos Itinerários Formativos, caso haja disponibilidade de vaga na rede (RCEIF, 2018, p. 5, grifos nossos).

Como os quatro eixos estruturantes são complementares, *é importante que os Itinerários Formativos incorporem e integrem todos eles*, a fim de garantir que os estudantes experimentem diferentes situações de

aprendizagem e desenvolvam um conjunto diversificado de habilidades relevantes para sua formação integral.

Cabe às redes e escolas definir:

a) a sequência em que os eixos estruturantes serão percorridos e as formas de conexão entre eles;

b) o tipo de organização curricular a ser mobilizado: por disciplinas, por oficinas, por unidades/campos temáticos, por projetos, entre outras possibilidades de flexibilização dos currículos no Ensino Médio;

c) se os Itinerários Formativos terão como foco uma ou mais Áreas de Conhecimento, a combinação de uma Área de Conhecimento com a Formação Técnica e Profissional ou apenas a Formação Técnica e Profissional (RCEIF, 2018, p. 5, grifos nossos).

Importante atentar para o fato da escrita desse documento apresentar aspectos injuntivos que apontam o que fazer sobre a construção curricular, mas que não operam em uma linguagem determinante do como fazer, dando liberdade a interpretações do como compor os currículos a partir de realidades diversas dos implementadores. Fato que se dá pelo tipo de documento de política pública que é o RCEIF (2019); documento que se enquadra, a partir de informações textuais que abrem possibilidades interventoras em sua prática de implementação, como é o caso dos textos do tipo *writerly*.

O texto de perfil *writerly* (MAINARDES, 2018, p. 3), relembramos, ao contrário do de perfil *readerly*, é aquele que possibilita uma espécie de coautoria da política, não demonstrando rigidez de como implementar uma política pública, visto que esse tipo de texto permite interpretações e adaptações dos “burocratas” conforme o contexto dos espaços onde elas são implementadas.

Revisitando as informações constantes no subitem 2.3 desta pesquisa, verifica-se que, estruturalmente, o documento organiza-se em partes com intencionalidades distintas, uma apresentação geral com o propósito de esclarecer o que é a implementação dos Itinerários Formativos e quais seus objetivos, seguido de uma parte destinada a exemplificar o que são eixos estruturantes e que aspectos esses possuem para serem referenciais na criação curricular para Itinerários Formativos, e, por fim, uma parte com tabelas que informam habilidades, dentro de cada área de conhecimento, que podem ser abordadas na perspectiva de cada eixo estruturante presente em um componente curricular criado para atender a essa flexibilização curricular.

No tocante a documentos do tipo *writerly*, pode-se afirmar que o documento Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo também se encaixa nesse perfil. Com marcas de discurso que não expressam o todo de como fazer o currículo, mas indicando o que pode ser referência documental para a construção da proposta de Flexibilização Curricular das escolas-pilotos, a sequência de questionamentos alternados com respostas

inicialmente encaixa-se dentro do gênero questionário de entrevista, mas observando o contexto de seu suporte e a intencionalidade de sua existência nesse suporte, a função de guia se sobressai, servindo, portanto, como um instrumental orientador para o processo em questão.

Em termos de uso da linguagem, de maneira formal e com bastante uso de expressões afirmativas, o conteúdo desse guia permite perceber a intencionalidade instrutiva do MEC com os questionamentos para a Seduc-CE, assim como a pretensão dessa última, pelas informações dadas que podem ser apropriadas e interpretadas pelas escolas-pilotos. Vejamos, como exemplo, as expressões de linguagem utilizadas no oitavo questionamento do guia:

8) Neste campo a Secretaria deverá orientar as escolas para que, ao final do segundo semestre de 2019, apresentem Proposta Pedagógica reelaborada e uma proposta de nova matriz curricular contemplando, no mínimo, a oferta de 2 itinerários formativos. Quando necessário, a Secretaria poderá informar especificidades de sua rede que considera relevantes para a implantação de escolas piloto.

Resposta: As ações de flexibilização curricular estão no cerne do Novo Ensino Médio e a estruturação de itinerários formativos caminham nesse sentido. Há diversas ações curriculares desenvolvidas pelas escolas da rede estadual que podem ser compreendidas como ações de flexibilização ou que colaboram para sua realização, algumas ações presentes em contexto escolar mais específico, outras de caráter mais abrangente [...] (BRASIL, 2019, recurso online, grifos nossos).

Na sequência dessa introdução de resposta dada pela Seduc-CE, ela expõe um leque de projetos e iniciativas pedagógicas desenvolvidas pela rede de Educação Pública do Estado do Ceará, para que sirvam “de inspiração para que as escolas planejem/elaborem sua PFC” (BRASIL, 2019, recurso online), findando com esta informação sobre futuros apontamentos para auxiliar as construções das propostas das escolas-pilotos conforme os modelos de ensino ofertado:

Posteriormente ao envio deste documento, serão enviados apontamentos ainda mais específicos, voltados para distintos modelos de oferta. Recomenda-se também consulta ao Catálogo de Eletivas utilizado nas Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral como uma fonte de inspiração para a oferta de unidades curriculares diversas que futuramente poderão compor os itinerários formativos. Ao final do segundo semestre de 2019, as escolas devem apresentar sua nova matriz curricular, fruto da discussão suscitada pelos processos formativos e de preparação/adequação da escola para o desenvolvimento do novo ensino médio, ofertando, pelo menos, dois itinerários formativos distintos. Nesse sentido, a escola pode realizar a implementação do

novo ensino médio de forma gradativa, a iniciar pela 1ª série no ano de 2020 (BRASIL, 2019, recurso online).

Apesar de aparentar, pelo uso de expressão como “as escolas devem” entre outras de aspecto injuntivo, certa rigidez instrucional em partes das sequências textuais que compõem algumas respostas, o conjunto informativo do Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo não norteia diretamente quais são os processos necessários de como construir uma proposta curricular com Itinerários Formativos, nem delimita a forma das escolas-pilotos compreenderem as informações apresentadas, dando abertura para interpretações e construções autônomas: um texto de tipo *writerly*. Reforça-se, o documento indica o que pode ser feito, mas não como pode ser feito; transições curriculares, adaptações e demais ações de uma implementação ficam a cargo das escolas-piloto.

Partindo para a observação da dimensão da natureza do PFC (2019), chega-se ao produto do efeito de interpretação e intencionalidade dos dois documentos observados anteriormente. O Plano de Flexibilização Curricular gerado pela unidade de estudo traz sequências textuais variantes, desde partes com sequências textuais argumentativas, passando por sequências descritivas e narrativas e findando em sequências expositivas onde concentra informações sobre como se desenha a proposta curricular da escola.

1-O estudante deve construir uma grade semestral, formando 8h/a semanais, no início de cada semestre, usando uma cadeira de cada área de conhecimento deste leque: **Linguagens e códigos:** Primeiros socorros; Qualidade de Vida; Estudo de flauta; Canto; Cinema-tografia; @rte i-maginal; Letramento Digit@l; **Ciências da Natureza:** Hortaped; Biologia se faz com arte; Comidas saudáveis alternativas; Física- que ciência é essa?; Astronomia; **Ciências Humanas:** Meio Ambiente; O direito da mulher; Conflitos e disputas internacionais; A presença das mulheres na história; Preparação para o trabalho; Educação Sexual; Entrando no clima; Cinema e Produção Artística; Plantas que Curam. **Matemática aplicada:** Libreoffice calc; A matemática cotidiana; Estatística e Financeira; Matematicalizando; Geometria Plana com Software Geogebra; Jovem Empreendedor;
2-Poderão participar de Clubes de Astronomia e RPG, da disciplina de Comunicação e de Artes e Esportivas (PFC, 2019, p. 45-46).

As marcas textuais do PFC (2019) revelam diversas intencionalidades, desde a intenção de apresentar as condições escolares e de aprendizagens dos estudantes, numa alternância de descrições e argumentações, indo a capítulos intencionalmente argumentativos que buscam realçar reflexões para justificar uma mudança no mapa curricular, até capítulos narrativos destinados a esclarecer os procedimentos adotados

pela unidade de estudo em seu ato de tradução da política do Novo Ensino Médio e implementação curricular com uma nova proposta de currículo flexível. Aqui vemos uma mescla dessas sequências textuais comuns ao discurso do documento PFC (2019):

Nosso plano de flexibilização curricular (PFC) não prevê apenas mudanças diretas para a sala de aula e estudantes de primeira série. A abrangência de ações também está relacionada à realidade do docente: a ampliação dos conhecimentos dos professores sobre o Novo Ensino Médio visando uma contribuição efetiva na construção desse processo de novas posturas para o desenvolvimento pedagógico da escola, por meio de formações contínuas, é fundamental.

Na pretensão de atender a esse foco de fomento para uma melhor desenvoltura dos professores, realizaremos, como coordenação pedagógica da escola, encontros semanais durante os planejamentos pedagógicos com ações específicas: a cada quinze dias treinamentos em metodologias ativas e estudo sobre competências e habilidades, e, no intervalo entre as quinzenas, dar-se-á o *feedback* da análise da realização prática por parte dos professores, em relação ao que desenvolveram em sala de aula com o uso da metodologia estudada para a etapa.

Esses encontros se desenvolverão dentro da escola e estarão relacionados às ações de formação docente. Esse processo formativo contínuo contemplará ainda os estudos sobre a BNCC e os documentos e atualizações sobre o Novo Ensino Médio e uma análise particularizada das ações concretizadas tanto nas aulas da base comum quanto dos itinerários formativos, construção de material didático e instrumentos de avaliação” (PFC, 2019, p.55).

Como visto no subitem 2.9, observando a etapa de realização de aulas testes para a prática docente de novas metodologias de ensino por área de conhecimento, uma marca textual que também se revela e que possibilita compreender mais sobre o cenário da prática vivenciado pela unidade de estudo é a interlocução apresentada entre grupo de trabalho formado por coordenadores escolares, professores coordenadores de área e estudantes com os docentes proponentes de propostas de aulas testes. Essa marca textual facilita compreender a existência de um fluxo de produção e de refacção de propostas docentes nesse universo de mudanças vividas para a implementação de uma nova proposta curricular. Revendo uma passagem dessa interlocução para exemplificação dessa marca textual:

- Quais são as bases teóricas ou fontes de consulta que respaldam as ações dessa aula teste?
- De que forma processual, ao longo da realização da aula teste, podem ser feitas *avaliações* das aprendizagens conquistadas? (PFC, 2019, anexo 2, grifo nosso).

Por se tratar de um documento com uma linguagem mista e variável em sequências discursivas e intencionalidades, ele possui elementos que tanto caracterizam alguns capítulos como do tipo *readerly* quanto do tipo *writerly*.

O que nos permite perceber essa mescla de tipos em um mesmo documento é o fato de capítulos iniciais não estarem voltados para uma tradução de política em si – *readerly*: apenas a informação textual indica o que há e não abre espaço para interpretações distintas ou adaptações das informações transmitidas –, mas para a descrição de um cenário educacional do contexto escolar, e outros capítulos estarem voltados para possibilidades de como fazer a construção curricular – *writerly*: apresenta possibilidades interpretativas assim como de adaptações dos processos narrados sobre a vivência da unidade de estudo – de forma mais abrangente.

Em relação aos suportes desses documentos, por fim, podemos perceber para os dois primeiros, o RCEIF (2019) e o Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo, que o suporte eletrônico onde veiculam facilita a acessibilidade e conferência pública dos dados informados, permitindo até uma discussão mais ampla e coletiva sobre os conteúdos abordados e não se limitando apenas ao acesso e debate dos implementadores. Já o suporte de veiculação do PFC (2019), ao contrário dos anteriores, é limitante de acesso e de amplo debate público, visto que sua versão flui apenas em cenários de vivência da implantação do Novo Ensino Médio por escolas-pilotos – entre escola, CREDE 01 e Seduc-CE –, apesar de versão digital ser de fácil acesso se solicitado à unidade de estudo ou outro ente envolvido nesse cenário.

No próximo subitem, finalizaremos a análise das dimensões preliminares com a observação dos conceitos e lógica interna dos documentos aqui analisados.

3.5.5 Análise Preliminar: Os Conceitos-Chave e a Lógica Interna dos Textos

Nesta última dimensão de análise, que precede o subitem final deste capítulo 3, observaremos a delimitação das terminologias e conceitos utilizados na constituição textual dos documentos RCEIF (2019), Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo (BRASIL, 2019, recurso online) e o PFC (2019). Essa delimitação ou identificação de termos e conceitos utilizados nos documentos nos permitirá compreender as concepções dos autores sobre os assuntos que abordaram ao longo de seus registros e, assim, facilitar a elucidação de quais são os entendimentos que os autores têm sobre o que registraram.

Relembrando Mainardes (2018, p. 13):

A análise crítica dos textos de políticas envolve: a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos (conceitos, autores), entre outros elementos.

Como visto desde a dimensão de análise contextual até a dimensão de análise da natureza dos textos, foi possível contemplar esses aspectos levantados por Mainardes (2018), restando compreender melhor os aspectos ideológicos – antecipado dentro das dimensões anteriores – que se relacionam diretamente com os conceitos e o desenvolvimento desses dentro da construção textual dos documentos observados.

O documento RCEIF parte da definição sobre o que são os Itinerários Formativos e a partir disso esclarecido, explora o universo de possibilidades de abordagens para as instituições implementadoras distribuindo o discurso em uma lógica textual que se aprofunda até a discriminação de habilidades para serem desenvolvidas dentro de um currículo flexível. Relembrando o subitem 2.3, o conceito central é apresentado da seguinte forma:

(Os Itinerários Formativos se trata de um) conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

O parágrafo 2º do artigo 12 das DCNEM estabelece, ainda, que os Itinerários Formativos organizam-se a partir de quatro eixos estruturantes (**Investigação Científica, Processos Criativos, Mediação e Intervenção Sociocultural e Empreendedorismo**), que serão apresentados em maior detalhe na seção 4 deste documento.

Tais eixos estruturantes visam **integrar e integralizar os diferentes arranjos de Itinerários Formativos, bem como criar oportunidades para que os estudantes vivenciem experiências educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que promovam a sua formação pessoal, profissional e cidadã**. Para tanto, buscam envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e empreender projetos presentes e futuros (RCEIF, 2018, p. 3, grifos do autor).

Semelhante ao que Macedo (2014) alerta sobre as intencionalidades de interferência dos interesses de instituições privadas do mercado capitalista sobre a educação pública, a exemplo da brasileira, a noção de conhecimento para o empreendimento e do uso da experiência do saber como treino para a formação de protagonistas, “líderes”, fica

nitidamente presente nesse fragmento da apresentação do que vem a ser os Itinerários Formativos para os empreendedores que promovem a reforma do ensino no Brasil diante dos governos públicos a que têm acesso.

Associando aos pilares da *Fundação Lemann* que já tratamos no subitem 3.2, *Inovação, Gestão, Políticas Educacionais e Talentos*, evidencia-se que muito das proposições dessa fundação para a construção da identidade estudantil ganhou espaço dentro desse cenário de currículo sobre quatro eixos estruturantes específicos.

Já o Guia de Criação do PFC pelo PDDE Interativo, como visto na dimensão da natureza dos textos, trata-se de um documento com uma estrutura de questionário e, portanto, não se limita a se centrar em um único conceito, visto que em algumas das questões lançadas pelo MEC na plataforma do PDDE-Interativo (BRASIL, 2019, recuso online) existe uma perspectiva conceitual distinta e em outras apenas diretrizes informativas.

Revisitando a introdução do subitem 2.4, vemos a apresentação das oito questões norteadoras que constituem a parte indagatória desse documento. A primeira questão centra-se no conceito de governança do processo de implementação da política do Novo Ensino Médio e da constituição de proposta de Flexibilização Curricular para esse intuito. O segundo questionamento centra-se no conceito de comunicação que se aplicará à realidade de vivência das escolas-pilotos com a Secretaria de Educação do estado.

Não necessariamente havendo um conceito a ser explorado, a terceira questão solicita uma proposição de cenário de apoio às escolas-piloto a partir da Seduc, no tocante à formação continuada necessária para o processo de implementação da política já referenciada.

No quarto questionamento, o foco se dá sobre dois conceitos-chave para a implementação do Novo Ensino Médio, o Projeto de Vida que visa nortear as escolhas e construção curricular da parte flexível pelos estudantes e as competências socioemocionais¹⁶ que compõe o cenário de competências a serem desenvolvidas nos estudantes com a implementação prática da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017).

¹⁶ São capacidades individuais que se manifestam nos modos de pensar, sentir e nos comportamentos ou atitudes para se relacionar consigo mesmo e com os outros, estabelecer objetivos, tomar decisões e enfrentar situações adversas ou novas. Elas podem ser observadas em nosso padrão costumeiro de ação e reação frente a estímulos de ordem pessoal e social. Entre outros exemplos, estão a persistência, a assertividade, a empatia, a autoconfiança e a curiosidade para aprender. Exemplos de competências consideradas híbridas são a criatividade e pensamento crítico, pois envolvem habilidades socioemocionais e cognitivas (INSTITUTO AYRTON SENNA, [S/D], RECURSO ONLINE).

Na quinta questão percebe-se outra solicitação de descrição de um cenário de procedimentos de consultas com grupos específicos para que as escolas-pilotos tenham algum referencial sobre as perspectivas de entes da comunidade escolar e possam tomar decisões curriculares a partir dessas perspectivas coletadas. O texto de resposta dado pela Seduc não aprofunda em conceitos em específico, apenas apresenta “diretrizes e sugestões para a elaboração de instrumentos de escuta para quatro eixos: estudantes, corpo docente, famílias e comunidade de entorno da escola” (BRASIL, 2019, recurso online).

No sexto questionamento, o conceito que motiva a resposta da Seduc é a Flexibilização Curricular, mesmo a instituição indicando que a proposição inicial que deve constar na proposta escolar ainda não deve contemplar para a vivência prática em 2019 os Itinerários Formativos. Reforça-se que a realização prática pedagógica se deu apenas com as aulas testes.

No penúltimo questionamento nota-se que mais uma vez não se desenvolve um conceito, mas há a solicitação de um cronograma de ações para que se faça, por parte da Seduc-CE, o monitoramento do processo de implementação das escolas-piloto.

Semelhante a esse sétimo ponto, o oitavo e último questionamento também não se volta para nenhum conceito, apenas informa os procedimentos que a escola adotará para finalizar a proposta de Plano de Flexibilização curricular e apresenta um leque, como visto na dimensão da natureza dos textos, de projetos e iniciativas pedagógicas desenvolvidas pela Seduc-CE, para dar respaldo referencial para as escolas-piloto.

A lógica interna desse documento, portanto, é a constituição de informações que possam contribuir com a dinâmica do processo de geração de uma mudança nos mapas curriculares das escolas envolvidas nessa etapa de implementação do Novo Ensino Médio.

Como também visto na dimensão da natureza dos textos, o documento PFC (2019) possui grande variação de sequências textuais com propósitos específicos, o que tenciona também a existência de diversos conceitos. Aqui nós nos centraremos naqueles que promovem o desenvolvimento de suas partes principais: Introdução, Resumo da atual realidade da 1ª série, Novas propostas metodológicas, Itinerários Formativos (proposição da equipe docente), Formação continuada e, por fim, Plano de ação para o Projeto de Vida.

Na parte introdutória do documento, o desenvolvimento de ideias partes do conceito de “processo de ensino-aprendizagem integral” como um elemento importante para um

novo cenário educacional, assim, dissertando sobre a condição do ensino nas escolas e a possibilidade de uma melhora educacional a partir de um trabalho integrado de ensino de conhecimentos diversos. Vejamos um trecho que exemplifica essa escrita:

As diversas modalidades e níveis de ensino no Brasil visam em comum à fomentação de conhecimento em seus respectivos público-alvo. Dentre essa diversidade, o modelo do Novo Ensino Médio vem sendo discutido como uma maneira de se alcançar, com um leque maior de opções de práticas de ensino e aprendizagem, a formação ampla pessoal (intelectual/instrucional) e social. Tal perspectiva vem se modificando com o intuito de aprimorar essa proposta e modernizá-la ao longo das mudanças tecnológicas e sociais, conforme é possível notar por observação já feita no artigo intitulado *A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais*, onde se declara, por exemplo, que é necessário conhecer e compreender não só as concepções de mundo, os valores, as formas de ser que nelas **os grupos sociais** estão presentes, mas também suas determinações históricas (PFC, 2019, p. 6. grifo do autor).

Em campo semelhante de abordagem, ao desenvolver o texto do capítulo intitulado “Resumo da atual realidade da 1ª série” (PFC, 2019), a perspectiva conceitual tomada, para mote da escrita, aborda “currículo padronizado, com baixa perspectiva de flexibilização curricular” (PFC, 2019, p. 24) para então desenvolver uma visão panorâmica sobre as condições escolares relacionadas à série de entrada no Ensino Médio. Vejamos a perspectiva do autor do referido capítulo sobre o currículo escolar da primeira série:

Grosso modo, o currículo da 1ª série do Ensino Médio diurno está dividido em 14 disciplinas que se organizam em disciplinas do Núcleo Comum (11 disciplinas) e Parte Diversificada (03 disciplinas). Essas disciplinas são distribuídas numa carga horária diária de 05 horas aula por dia e, semanalmente, de 25 horas aula, perfazendo um total de 1000 horas aulas anuais, divididas em 200 letivos. Importante notar que, usualmente, a hora aula adotada tem 50 minutos, ficando o estudante durante 4 horas relógio na escola num dia letivo. **De antemão, entendemos que esse modelo curricular e sua distribuição temporal fragmenta a aquisição de conhecimento por parte do estudante, o sobrecarrega com muitas informações, compartimentaliza as diversas disciplinas e dificulta maior integração curricular** (PFC, 2019, p. 24-25, grifo do autor).

O próprio autor dessa passagem, apropriando-se de informações curriculares de Silva (1999), indica que a proposição curricular vivenciada pela unidade de estudo, à época da escrita do PFC (2019), caracterizava-se como educação bancária.

A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a

serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento se confunde com um ato de depósito – bancário. Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no ato pedagógico (SILVA, 1999, p. 58-59).

No capítulo em que aborda proposições metodológicas para compor as alterações curriculares da escola, o conceito trabalhado ao longo das metodologias apresentadas é o de “protagonismo estudantil”, indicando, ao longo da escrita, que os procedimentos metodológicos de ensino não podem isolar a participação discente na construção e desenvolvimento do próprio conhecimento.

Em pleno XXI, permeados de um fluxo constante de informações e o surgimento constante de novas tecnologias da comunicação e entretenimento, os estudantes que frequentam as salas das séries do ensino médio ainda se deparam apenas com uma habitual realidade que advém da década de 70 do século anterior: aulas que prezam apenas pelo transmitir de conhecimentos a partir do docente para o aprendiz, sem levar em consideração o mundo no qual esse último está inserido no atual século e o que o aprendiz pode ter de conhecimento ou habilidade que possam contribuir para o enriquecimento da prática e aprendizagem dele próprio e dos demais colegas de sala das escolas brasileiras, com poucas ressalvas em relação às metodologias pedagógicas modernas e ativas (PFC, 2019, p. 31).

No capítulo, que apresenta a principal mudança a ser feita no mapa curricular da unidade de estudo, em virtude da condição de escola-piloto com o objetivo de gerar uma proposta de Flexibilização Curricular, o conceito que gera o desenvolvimento discursivo do capítulo é o ensino por competências dentro de um cenário de metodologias ativas que promovam a autonomia da aprendizagem discente, uma das marcas da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017):

Tendo todo o arcabouço apresentado sobre a realidade que envolve os estudantes do Ensino Médio atualmente, é salutar a renovação do mapa curricular, tanto envolvendo as perspectivas apresentadas sobre as metodologias para as disciplinas da base comum (BNCC) quanto a termos à disposição dos estudantes um leque de estudos que priorizam a aplicação de conhecimentos práticos e formação de novos pesquisadores num espaço onde a preocupação em promover a pesquisa e o senso crítico ainda não se dá a contento.

Sendo assim, após constantes reuniões e diálogos sobre a importância de um ensino eficaz e produtivo, durante os planejamentos pedagógicos de 2019, os professores desenvolveram, com base nas pesquisas realizadas com estudantes tanto da escola quando dos nonos anos do fundamental que já fora mencionado nesse documento anteriormente, um leque bem diversificado de cadeiras/disciplinas que comportam a realidade pretendida pelos estudantes, assim como as competências e saberes dentro da formação acadêmica e de vida dos docentes dessa instituição (PFC, 2019, p. 45).

Esse conceito, ressalta-se, encontra-se também abordado em partes diversas do documento, enfatizando as intencionalidades da unidade de estudo em corroborar com os propósitos da Reforma do Ensino Médio, no que tange, por exemplo, à busca por uma abordagem curricular, nos componentes da base comum, que priorize a alcance de competências indicadas para cada área de conhecimento:

Nesse percurso de estudo e revisão de ações, houve uma análise mais apurada de conteúdos abordados em cada disciplina de primeira série realizando associações com competências de aprendizagem por área de conhecimento e, quando possível, conforme a disponibilização de informações oriundas do site do MEC (<http://novoensinomedio.mec.gov.br/>), por disciplinas também (PFC, 2019, p. 12).

Também a ideia de ensino por competências como meio para se alcançar uma aprendizagem eficiente dos estudantes pode ser subentendida ao se observar a análise, feita pela unidade de estudo, acerca do cenário do processo de ensino ofertado, de forma tradicional, aos estudantes do Ensino Médio:

Fragmentação e compartimentalização do conhecimento, fruto da baixa integração curricular: Como não há integração interdisciplinar, há uma tendência de isolamento pedagógico, pela ausência de projetos pedagógicos comuns ou de diálogos entre as áreas. Muitas temáticas, portanto, que poderiam ser exploradas por meio de Pedagogias de Projetos, de modo a trabalhar competências e habilidades mais complexa ou cujas aprendizagens sejam mais significativas, são trabalhadas de maneira atomizada, numa perspectiva apenas propedêutica, despendendo muita energia de forma ineficiente, não atingindo os objetivos de aprendizagem propostos (PFC, 2019, p. 27-28).

De forma ilustrativa, a unidade de estudo aponta nos capítulos sobre o uso de metodologias ativas de ensino, a inserção da abordagem de competências como meio para incentivar o aprimoramento de novos conhecimentos discentes sobre o mundo com o qual esse tem contato:

Os Objetos Digitais de Aprendizagem (ODAs) são recursos que promovem um desenvolvimento mais moderno e fomentam novas práticas pedagógicas envolvendo, em sala de aula, jogos, animações, simuladores e videoaulas, trabalhando conteúdos e competências que são previstas durante o planejamento das atividades, visando tanto despertar o interesse dos alunos quanto estimular novas perspectivas de aprendizagem sobre as tecnologias com as quais o estudante possa ou tem contato (PFC, 2019, p. 36).

Não especificamente desenvolvendo a escrita do capítulo Formação Continuada em torno de um conceito, mas apresentando uma perspectiva de trabalho voltada para o aprimoramento das práticas docentes, a unidade de estudo nos permite perceber que a lógica interna dessa parte visa apenas apresentar os procedimentos de gestão pedagógica da escola para o alcance de uma melhoria didática no novo cenário curricular a ser desenvolvido.

Na pretensão de atender a esse foco de fomento para uma melhor desenvoltura dos professores, realizaremos, como coordenação pedagógica da escola, encontros semanais durante os planejamentos pedagógicos com ações específicas: a cada quinze dias treinamentos em metodologias ativas e estudo sobre competências e habilidades, e, no intervalo entre as quinzenas, dar-se-á o *feedback* da análise da realização prática por parte dos professores, em relação ao que desenvolveram em sala de aula com o uso da metodologia estudada para a etapa (PFC, 2019, p. 55).

No capítulo Plano de ação para o Projeto de Vida, por fim, a proposição de trabalho desenvolve-se sobre o conceito de humanização das relações de aprendizagem¹⁷. Nessa parte, o autor do capítulo esclarece que um ponto central para a melhoria da aprendizagem é o ato de desmassificação¹⁸ da forma de ensino e valorização de aspectos essenciais para a qualificação socioemocional do estudante:

Como a proposta de flexibilização curricular da escola CAIC Senador Carlos Jereissati prevê mudanças apenas para as turmas das primeiras séries, para o Projeto de Vida foi proposto seguir com os temas transversais atrelados ao tema geral: Escola e Família. Acrescido a esse trabalho, os subtemas do Projeto de Vida I: a- Pessoal; b- Projeto de Pesquisa; c- Identidade Pessoal, Família e Integração; d- Ética em casa e na escola; e- Saúde: Fatores de risco e proteção; f- Valorização da vida; g- Comunicação (PFC, 2019, p. 58).

Como apresentado nos subitens 2.5 e 2.9, nas demais partes do documento PFC (2019) que não desenvolvem conceitos, o foco textual fora dado em apresentações de

¹⁷ Essa abordagem dá ênfase a relações interpessoais, e ao crescimento que delas resulta, centrado no desenvolvimento da personalidade do indivíduo, em seus processos de construção e organização pessoal da realidade, e em sua capacidade de atuar, como uma pessoa integrada. Dá-se igualmente a ênfase à vida psicológica e emocional do indivíduo e à preocupação com a sua orientação interna, com o autoconceito, com o desenvolvimento de uma visão autêntica de si mesmo, orientada para a realidade individual e grupal (MIZUKAMI, 1986. p. 37-38).

¹⁸ O processo de desmassificação consiste em tratar cada educando como um indivíduo único, enxergando ao longo dos processos de ensino e aprendizagem, suas dificuldades e potencialidades e, inclusive, procedendo a adequações curriculares sob a iniciativa do coletivo de professores, tanto no que se refere à turma quanto à unidade escolar, como um todo (COSTA; MAGALHÃES JÚNIOR, 2019, p. 19).

resultados de pesquisas feitas com grupos específicos para determinadas etapas do processo desenvolvido pela escola-piloto ao longo do segundo semestre de 2019.

“[...] após constantes reuniões e diálogos sobre a importância de um ensino eficaz e produtivo, durante os planejamentos pedagógicos de 2019, os professores desenvolveram, com base nas pesquisas realizadas com estudantes tanto da escola quanto dos nonos anos do fundamental que já fora mencionado nesse documento anteriormente, um leque bem diversificado de cadeiras/disciplinas que comportam a realidade pretendida pelos estudantes, assim como as competências e saberes dentro da formação acadêmica e de vida dos docentes dessa instituição” (PFC, 2019, p. 45).

Trazemos apenas neste momento preliminar uma condição de uso terminológico que revela indícios de pouca apropriação, dentro do recorte temporal estudado nesta pesquisa, das proposições de abordagem curriculares legadas pela BNCC, como é o caso da demonstração constante do uso da terminologia “disciplina” ao invés da expressão “componente curricular” como preconizado nos documentos da BNCC, mas não contemplados em partes textuais do PFC (2019) como tão pouco dos documentos norteadores utilizados pela escola, que vez por outra também se utilizam do termo “disciplina”.

Seria o caso de isso representar um enraizamento do trato do currículo como algo compartimentalizado e pouco integrado com outros componentes de uma mesma área de conhecimento dentro da realidade vivida pelo ensino nas escolas de Ensino Médio, em especial a unidade de estudo?

Caso semelhante de evidência de pouco ou nenhum domínio, apesar de existir um capítulo destinado a isso dentro do PFC (2019), é a utilização de “metodologias de ensino”, visto que os procedimentos didáticos, em grande parte revelado pelos dados expostos no subitem 2.9, referente às aulas testes aplicadas pelos professores a um grupo selecionado de estudantes, demonstra ainda um apego a procedimentos de ensino que parte do saber docente para o discente, não sendo priorizada a sondagem do conhecimento do estudante como ponto de partida para as discussões de saber e a construção coletiva deste saber entre estudantes e professores.

Há menção a “metodologias ativas” no PFC (2019) como também em parte dos planos de aulas testes, mas a concretude desse uso de metodologias que promovam a total autonomia dos estudantes ainda esbarra em enraizamentos metodológicos que destacam apenas o docente como detentor do conhecimento a ser aprendido pelos estudantes.

Finalizada essa parte inicial de análise preliminar das dimensões dos documentos (CELLARD, 2008) apresentados no capítulo 2, partimos para a análise final dessa pesquisa no próximo subitem.

3.5.6 A Análise Final do Estudo Documental: Visualizando os Aspectos da Tradução da Política em Estudo

Utilizando-se dos cinco subitens anteriores que abordam as dimensões de análises preliminares propostas por Cellard (2008) para a observação de documentos e averiguação do que podem informar esses dados dimensionais extraídos da fonte de estudo, partimos para a análise final dos aspectos de tradução da política de Itinerários Formativos e das partes que se relacionam a essa tradução vividos no contexto da prática da unidade de estudo.

Entendendo que lidamos com a análise de um processo de tradução para a implementação de uma política pública educacional, lembremos que as concepções teóricas abordadas no princípio deste capítulo três, como já indicado no percurso metodológico, e o enfoque na análise no contexto da prática serão recursos de análise teórica para uma melhor compreensão dos eventos informados nos documentos pesquisados e, conseqüentemente, do mapa de ações da unidade de estudo.

Assim, com base nos questionamentos de Mainardes (2006, p. 67-68), aqui expostos anteriormente no subitem 3.4 – o percurso metodológico –, e com questões levantadas por este pesquisador, propõe-se os quadros 6 e 7 como recurso inicial para análise complementar às dimensões preliminares de pesquisa documental qualitativa de Cellard (2008). Esses quadros pretendem coletar as informações disponíveis nos documentos PFC e PPP, já descritos no capítulo 2 desta pesquisa, que possam contribuir para aprofundar as reflexões sobre o contexto da prática vivenciado pela unidade de estudo.

Quadro 6 – Indagações sobre o Plano de Flexibilização Curricular para compreensão do contexto da prática

(continua)

Questionamentos sobre o contexto da prática	O que diz o PFC gerado pela escola
1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?	A política fora recebida em virtude da solicitação de que a unidade de estudo fizesse parte do leque de escolas-pilotos para esse processo de implementação do Novo Ensino Médio e de uma flexibilização curricular por Itinerários Formativos. As ações de implementação tiveram início em 2019, como descrito no subitem 2.3 do capítulo 2.
2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?	Os agentes escolares, conforme consta no documento PFC, aderiram ao processo de implementação da política de flexibilização curricular como uma demanda a ser cumprida e que fora aceita, em primeiro lugar, pelo núcleo gestor. Pelo conteúdo referente à construção da flexibilização curricular, nota-se que a escola não construiu uma proposta de mapa curricular que descaracteriza os componentes curriculares em sua divisão tradicional, sendo esta parte complementada por uma proposta de componentes de estudos que a escola nomeia com temas diversos e divididos por áreas de conhecimento. Dessa forma, havendo um indicativo de ações de tradução da política dentro de um cenário de adequações entre o que havia no mapa curricular vigente e a demanda da construção de uma flexibilização curricular por área de conhecimento norteadas por eixos estruturantes.
3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?	O documento não registra evidências claras de resistência individual ou coletiva, mas pelos registros fotográficos contidos no documento PFC, não há a participação de toda equipe docente nas imagens que registram planejamentos ou ações práticas de ensaio dos novos procedimentos didáticos.
4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?	Pelo contido no documento, todos os profissionais da escola foram convidados a fazerem parte das discussões e da construção do plano de flexibilização curricular. Compreende-se pelas informações contidas no PFC que o suporte de preparação fora construído e executado pelo próprio núcleo gestor durante reuniões de planejamento semanais durante os meses de agosto, setembro e outubro.
5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?	Aqui as contradições encontram-se mais evidentes, visto que o produto legado pela escola destoava da proposta nacional quando mantém em seu mapa a existência de componentes que passariam a ser, na perspectiva da Reforma do Ensino Médio, ações temáticas dentro de áreas de conhecimentos e não mais componentes curriculares individuais.
6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há	O que se percebe é a falta de formação externa, por parte de órgãos superiores, para a equipe gestora responsável pelas ações de implementação dentro da unidade escolar. A forma de contornar a pouca orientação para o processo de construção curricular foi adaptar ações didáticas e projetos que já eram

a reprodução ou criação de desigualdades?	desenvolvidos pela escola, tanto de forma coletiva, como de maneira individual por alguns profissionais, em um referencial de práticas a serem incorporados dentro da proposição de um Plano de Flexibilização curricular.
7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?	No contexto da prática de tradução da política a ser implementada, nota-se uma hierarquia no fluxo de informações, partindo as decisões de reuniões, etapas de ação e instrumentais para os processos de criação a partir da gestão escolar para a equipe de professores coordenadores de área (PCAs) e desses para os demais membros do corpo docente. Seguindo, assim, o sentido inverso desse no retorno das demandas repassadas. O que caracteriza os mecanismos de pressão são os prazos estipulados pela Seduc para a entrega da proposta de flexibilização curricular por parte da escola. Pelo que consta no PFC, os espaços de vivências democráticas se davam nas reuniões por áreas de conhecimento para que nelas se dessem tomadas de decisões coletivas, assim como no trato da gestão com os discentes que participaram das discussões no processo prévio de elaboração do PFC.
8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?	O contexto da prática da unidade de estudo apresentou uma construção alternativa à proposta nacional, mas isso não caracterizou uma intervenção profunda na matriz, o guia do MEC, visto que este não contemplava em seu texto a possibilidade de refacção da política em virtude de possíveis traduções feitas por instituições de ensino. O que se compreende do registrado no PFC é que a proposta escolar seria avaliada pela Seduc para, em conjunto com as proposições de outras escolas-pilotos, pudesse se construir a proposta de Flexibilização Curricular do Ceará para o cenário de implementação da Reforma do Ensino Médio.
9 - De que forma a leitura feita sobre as consultas com estudantes influenciaram direta ou indiretamente as decisões para a construção curricular de Itinerários Formativos? Como esse evento de consultas se dará para a construção da continuidade curricular das séries subsequentes?	O documento não registra como se deu a influência em si dos resultados das consultas com estudantes para a ação de planejamento de currículo por parte da equipe docente; esse ponto carece de detalhes sobre os efeitos diretos ou indiretos na proposta gerada e identificada como PFC (2019). O que se tem é a menção dessas consultas, o registro dos instrumentais utilizados e os resultados obtidos. O panorama de ações de consulta informados no PFC (2019) restringe-se ao ocorrido para a realidade a ser vivida pela primeira série do Ensino Médio no ano letivo de 2020, não havendo nesse documento nenhuma menção de como se dariam os procedimentos de consulta para a constituição da realidade curricular das séries subsequentes.
10 - Os procedimentos de interlocução entre os envolvidos na criação da proposta de Flexibilização Curricular são satisfatórios e atendem às demandas de informações e suporte para esses envolvidos no	Não se tem indicação direta se o atendimento às demandas dos envolvidos fora satisfatório ou não por parte da unidade de estudo. Mas pelo que reflete do cenário observado no subitem 2.9, ao tratar das aulas testes, até a etapa de registro das ementas dessas aulas, alguns domínios sobre aspectos didáticos, que deveriam colocar os estudantes como protagonistas da construção de seus conhecimentos, não

<p>contexto dessa prática de geração de currículo?</p>	<p>aparentam existir, o que poderia indicar uma falha no suporte informativo aos docentes. De forma clara o documento estabelece que os suportes ao longo de todo o processo de tradução e criação curricular deu-se apenas por parte da própria unidade de estudo, sendo Secretaria de Educação do estado apenas a fomentadora de um guia, que fora disponibilizado na plataforma do PDDE-Interativo, para instruir inicialmente as escolas-pilotos, demonstrando haver carência de participação dessa instituição ao longo de processos vividos pela unidade de estudo antes da conclusão do PFC (2019).</p>
<p>11 - As proposições curriculares geradas para Itinerários Formativos se organizaram com alguma indicação clara de quais competências seriam desenvolvidas, por área de conhecimento, no primeiro ano de vivência prática do novo currículo? Essa distribuição de competências por área de conhecimento foi pensada para elas serem desenvolvidas ao longo das três séries do Ensino Médio ou em um processo de revisitação de todas as competências a cada série do Ensino Médio, porém visando um aprofundamento em cada etapa de revisitação de competências?</p>	<p>Conforme as ementas constantes no documento PFC (2019), todos os componentes propostos possuem indicação de competências a serem desenvolvidas em suas execuções semestrais, mas não há nenhuma instrução no documento de como essas competências, por área de conhecimento, serão distribuídas e ofertadas aos estudantes ou se elas serão desenvolvidas em uma única série ou se se repetirão em etapas subsequentes.</p>
<p>12- A proposta de componentes curriculares por área de conhecimento, a ser desenvolvida na perspectiva de Itinerários Formativos, gera novos produtos de conhecimento ou contempla novos objetos de estudo não visados, até então, na abordagem curricular existente antes do Plano de Flexibilização curricular?</p>	<p>No texto do PFC (2019) não há indicação da intenção de gerar novos produtos de conhecimento como fruto direto da existência de um componente curricular, o que se indica é que um dos elementos a serem avaliados dentro das atividades avaliativas é a criação de um produto, por parte dos discentes para compor a nota final do componente, não necessariamente uma criação de algo original. As proposições em ementas indicam algumas temáticas e objetos de estudos novos, que realmente não estão contemplados na abordagem do mapa curricular tradicional da unidade de estudo, mas as ementas por área de conhecimento não deixam claro se o olhar sobre esses novos objetos de estudo também será diferenciado do que já se dá na condição de estudos por componentes curriculares tradicionais.</p>
<p>13 – Constituída a proposta de Flexibilização Curricular com Itinerários Formativos, como a escola indica que procederá em casos de possível reprovação ou baixo rendimento ao final de um</p>	<p>Assim como não se encontra um aprofundamento de procedimentos avaliativos, sendo apresentada apenas uma tabela de pontuação para ações dentro de componentes curriculares e a sugestão de avaliação processual, como se nota no subitem 2.7, não consta no documento como a escola agirá em caso de não identificar que as competências e habilidades</p>

semestre de desenvolvimento de ações de componentes curriculares de Itinerário Formativo?	propostas para um determinado componente de Itinerário Formativo não venham a ser percebidas de forma satisfatória em algum estudante.
---	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como visto, o quadro 6 aponta para um cenário de construção pedagógica da escola tencionando muito sobre os aspectos que possam estar diretamente relacionados a implementação da política educacional do Novo Ensino Médio, em especial a condição curricular de Itinerários Formativos.

Entende-se que este documento traz marcas de identidade sobre as quais os procedimentos escolares, principalmente para a rotina pedagógica docente, visavam se pautar a partir do ano letivo de 2020, condição que se deu em parte, pois, como já mencionado, com a chegada da Pandemia por Covid-19, os procedimentos de implementação e vivência prática de Itinerários Formativos ficaram suspensos no início do primeiro semestre letivo de 2020.

A unidade de estudo em 2021, devido à realidade de proliferação da Covid-19 que permanece ainda neste ano, desenvolve as aulas por meio de um sistema de plataforma virtual de ensino – *Google Classroom* –, realizando a vivência experimental das aulas de Itinerário Formativo, com estudantes de primeira série, por meio desse recurso.

Observando pela ótica do Ciclo de Políticas Públicas referenciado ao longo do capítulo 3, as relações de tradução da unidade de estudo se revelam em aspectos diversos ao logo das soluções apresentadas para os treze questionamentos feitos nesse quadro 6: recebimento de uma política, intervenção de agentes implementadores, ações de recontextualização da política em virtude das condições escolares e dos interesses dos agentes envolvidos e, por fim, um produto que recria a proposta nacional em outro modelo mais palatável aos interesses da unidade de estudo.

Nesse ponto de interesses mais palatáveis, percebe-se a intencionalidade escolar de tentar trazer para seu cenário de proposta curricular um confronto com a proposição da política em questão (APPLE, 2012; 2017), condicionando o comportamento da unidade de estudo em um ato de se reposicionar para suplantar condições da política que desfavoreceriam o universo de saberes para os estudantes, como também redesenhando o cenário de relações de poder visando reduzir conflitos e efeitos de subordinação do público-alvo (professores e estudantes) em relação aos interesses de quem propôs a política do Novo Ensino Médio e a Flexibilização por Itinerários Formativos.

Quadro 7 – Indagações sobre o Projeto Político Pedagógicos para compreensão do contexto da prática

(continua)

Questionamentos sobre o contexto da prática	O que diz o PPP da escola
<p>1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?</p>	<p>O documento indica que a escola promoveu um processo coletivo para a construção de um mapa curricular contendo novas metodologias e processos formativos entre gestores, professores e estudantes.</p> <p>Afirma-se também que para esse processo de implementação a escola adquiriu novos materiais didáticos com o objetivo de promover a qualificação de recursos humanos (docentes).</p> <p>É indicado também que houve aquisição de equipamentos tecnológicos para uma inserção educacional em novos métodos de prática de ensino, assim como uso de recursos financeiros provenientes do governo federal para a reestruturação predial com enfoque na adequação da instituição ao novo contexto de prática de ensino por Itinerários Formativos (estruturação de salas para esse fim).</p>
<p>2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?</p>	<p>Percebe-se pela disposição do mapa curricular em componentes curriculares somado a tempo letivo para Itinerários Formativos divididos em quatro áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática Aplicada), que a instituição escolar indica ter uma leitura de adaptação do texto da política educacional nacional, visto que o caráter optativo por apenas cursar algumas áreas de conhecimento por parte do estudante é descartada da percepção escolar que indica que é necessário que o estudante curse componentes nas quatro áreas de conhecimento ao tratar do procedimento de vivência curricular por parte do discente na série de implementação da política de Itinerários Formativos (primeira série do Ensino Médio), assim como não excluiu de seu mapa os componentes curriculares que na proposta nacional passariam a serem práticas de estudos dentro do arranjo da base curricular em áreas de conhecimento.</p>
<p>3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?</p>	<p>O documento não externaliza essa informação sobre resistências individuais ou coletivas, mas compreende-se que o fato de terem gerado uma proposta distinta das orientações nacionais que deve ter havido, no mínimo, embate de ideias sobre como intervir sobre o discurso contido nos guias de implementação.</p>
<p>4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?</p>	<p>Compreende-se que o contexto de prática sobre o qual se deu a tradução da política de Itinerários Formativos foi construído com representatividade tanto do corpo docente, do discente, quanto do grupo gestor. Não há relato no documento sobre exclusão de entes escolares e nem de condições de pressão interna. Ao contrário, o texto de apresentação do Projeto Político Pedagógico (PPP) indica que a escola possui</p>

	<p>perspectivas que favorecem o protagonismo e a participação política de todos os entes de uma comunidade escolar (equipe gestora, professores, equipe de serviços técnico-administrativos e de serviços de manutenção, estudantes, pais, comunidade do entorno e representações de agrupamentos setoriais).</p>
<p>5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?</p>	<p>Sim, há tensões. Verifica-se que não há adesão completa ao conteúdo de implementação da política de Itinerários Formativos contida no guia do MEC, visto que a escola posiciona-se, com estruturação de mapa curricular, registrado no PPP, com um percurso de construção acadêmica que não dispõe de ações de formação externa à instituição escolar como parte ou complementação de sua proposta de Itinerário Formativo, havendo uma percepção hermética de que a construção, por parte do estudante, da parte flexível do seu mapa curricular deve ser feita dentro do cenário do leque de opções de componentes criados pelo corpo docente da escola e não aberto a instituições externas, como o guia de implementação do MEC permite.</p>
<p>6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?</p>	<p>Não se contempla no registro documental alguma proposição de mudança curricular de forma clara que vise constituir processos de superação de desigualdades socioeducacionais. É possível que as propostas temáticas indicadas para os componentes dos Itinerários Formativos por áreas tangenciem temas transversais que abordem estudos e debates sobre desigualdades, mas não se discerne o que a instituição pretende promover de mudanças sociais significativas com a proposta de mapa curricular com Itinerário Formativo. Caso haja intenção e meios pensados para esse fim, carece de registro no PPP.</p>
<p>7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?</p>	<p>O texto de apresentação do PPP indica que a proposta escolar é de agir no campo democrático da construção de um cotidiano escolar coletivo e participativo. Não está registrada nenhuma forma de mecanismo de pressão ou silenciamento por parte de entes executivos sobre outros do cenário escolar. Há registro de que as decisões são tomadas em reuniões entre todos que compõe a comunidade escolar:</p> <p>[...] após constantes reuniões e diálogos sobre a importância de um ensino eficaz e produtivo, durante os planejamentos pedagógicos de 2019, os professores desenvolveram, com base nas pesquisas realizadas com estudantes tanto da escola quando dos nonos anos do fundamental que já fora mencionado nesse documento anteriormente, um leque bem diversificado de cadeiras/disciplinas que comportam a realidade pretendida pelos estudantes, assim como as competências e saberes dentro da formação acadêmica e de vida dos docentes dessa instituição (ESCOLA CAIC SEN. CARLOS JEREISSATI, 2019-2020, P. 27)</p>
<p>8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?</p>	<p>Não há menção sobre intervenção no conteúdo do texto original da política, no que concerne este sofrer alteração nacional a partir da prática vivenciada pela escola.</p>

<p>9 - De que forma a leitura feita sobre as consultas com estudantes influenciaram direta ou indiretamente as decisões para a construção curricular de Itinerários Formativos? Como esse evento de consultas se dará para a construção da continuidade curricular das séries subsequentes?</p>	<p>Essa ação de consultas com estudantes para fomentar as discussões docentes para a criação de currículo para itinerários Formativos não é mencionada no PPP da unidade de estudo.</p>
<p>10 - Os procedimentos de interlocução entre os envolvidos na criação da proposta de Flexibilização Curricular são satisfatórios e atendem às demandas de informações e suporte para esses envolvidos no contexto dessa prática de geração de currículo?</p>	<p>Referente a esse processo de comunicação e atendimento de demandas de agentes implementadores não é citado no PPP da escola, o que se tem é uma indicação de que as ações escolares se desenvolvem de forma democrática e com a participação representativa de diversos setores da comunidade escolar.</p>
<p>11 - As proposições curriculares geradas para Itinerários Formativos se organizaram com alguma indicação clara de quais competências seriam desenvolvidas, por área de conhecimento, no primeiro ano de vivência prática do novo currículo? Essa distribuição de competências por área de conhecimento foi pensada para elas serem desenvolvidas ao longo das três séries do Ensino Médio ou em um processo de revisitação de todas as competências a cada série do Ensino Médio, porém visando um aprofundamento em cada etapa de revisitação de competências?</p>	<p>Assim como o disposto no documento PFC (2019), tem-se no PPP da escola apenas a informação de que a nova constituição curricular da instituição educacional, para a aplicação no ano letivo de 2020, contemplará componentes por área de conhecimento e distribuídos de forma semestral dentro de uma carga horária destinada a Itinerários Formativos.</p>
<p>12- A proposta de componentes curriculares por área de conhecimento, a ser desenvolvida na perspectiva de Itinerários Formativos, gera novos produtos de conhecimento ou contempla novos objetos de estudo não visados, até então, na abordagem curricular existente antes do Plano de Flexibilização curricular?</p>	<p>Nenhuma informação sobre essa condição de novos produtos de conhecimento serem gerados consta no PPP da escola. Assim como no documento PFC (2019), aborda-se o termo produto em relação a Itinerários Formativos, como algo que faz parte de uma atividade avaliativa entre os outros aspectos a serem avaliados para gerar notas dentro do semestre de curso de um componente.</p>

<p>13 – Constituída a proposta de Flexibilização Curricular com Itinerários Formativos, como a escola indica que procederá em casos de possível reprovação ou baixo rendimento ao final de um semestre de desenvolvimento de ações de componentes curriculares de Itinerário Formativo?</p>	<p>O PPP da escola revela que esta possui uma estruturação de etapa de recuperação de estudos anuais, com calendário de quinze dias letivos após os duzentos dias letivos do ano, para que se desenvolvam aulas de recuperação e aplicação de avaliações com o intuito de aferir a recuperação das aprendizagens que se mostraram deficitárias ao longo dos períodos letivos. Para o cenário de semestralidade que se apresenta para os componentes curriculares dos Itinerários Formativos, subentende-se que o processo de recuperação se dará ao final do ano letivo para os estudantes que não obtiveram êxito no período regular, visto que não há outra abordagem de processo de recuperação dos estudantes neste documento em questão.</p>
---	---

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Somando-se o aporte informativo extraído das dimensões de análise preliminar de Cellard (2008) às informações obtidas nessas indagações ao PFC (2019) e ao PPP da escola para observação do contexto da prática, pode-se agora lançar algumas observações gerais sobre **como se traduziram os processos de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola-piloto pública do Estado do Ceará, em 2019, relativamente aos Itinerários Formativos?**

A unidade de estudo demonstrou desenvolver esse processo de implementação a partir de ações autônomas, visto que as informações até aqui observadas indicam que poucas foram as contribuições de fatores externos à organização dos processos adotados pela escola, no tocante ao como fazer o processo de transposição de um modelo curricular para uma nova proposta baseada em ensino por competências e habilidades e por um currículo flexível norteado por propostas de eixos estruturantes.

Já se sabe que foram dois os documentos norteadores e que, por força das condições do momento, foram as fontes disponíveis para que as escolas-pilotos pudessem desenvolver qualquer intenção de proposta curricular dentro do contexto de preparação para o Novo Ensino Médio no ano de 2019. Como nos lembra Mainardes (2006), é no contexto da prática que uma política sofre tradução e assim se faz o processo de transição entre o texto da proposição inicial para o cenário de execução da política em questão.

Muito do que se nota na proposição escolar por meio do documento PFC trata-se da intenção de preencher as lacunas deixadas pelos documentos norteadores, o que indica um comportamento de avanço sobre a proposição nacional, mesmo que haja marcas de procedimentos e intencionalidades dos autores envolvidos na proposta do PFC (2019). Apresentando corroboração com alguns aspectos da versão nacional da política

educacional em questão – a construção de um currículo que promova o protagonismo estudantil – e em outros pontos se evidencia tensões que contradizem os interesses da versão nacional, quando essa, por exemplo, não aborda mais a existência de alguns componentes curriculares dentro de uma base comum curricular.

Visto se tratar de documentos de perfil do tipo *writerly* (MAINARDES, 2018), a unidade escolar tomou postura de coautoria ao promover uma tradução desses documentos seguindo os procedimentos de recontextualização da política a ser implementada e recriação do produto inicialmente proposto.

Conforme Mainardes e Stremel (2010), é a partir da apropriação de textos do tipo *writerly* que implementadores realizam dois processos durante as etapas iniciais do contexto da prática: a *recontextualização*, que conduz a leitura da política a ser implementada para dentro de um cenário diferente do que fora criada e, assim, se faça a *recriação*, que é a tradução dada à política a partir desse novo cenário, como assim vemos dentro desse cenário de tradução por parte da unidade estudo para realizar a constituição de sua proposta de currículo.

Para esse processo de recriação da política dentro do momento vivenciado pela escola, nota-se, pelas informações apresentadas na dimensão do contexto, na dimensão dos autores e na dimensão da natureza dos textos (CELLARD, 2008), em específico do PFC (2019) da unidade estudo, que os agentes implementadores demonstraram buscar confrontar a realidade imposta para à escola pública, principalmente no tocante a descaracterização de alguns componentes curriculares e a possibilidade limitante de acesso discente a apenas algumas formações de áreas de conhecimento dentro do mapa curricular de Itinerários Formativos.

Apple (2012; 2017) nos lembra que, ao se confrontar uma imposição de política, é preciso que se façam dois movimentos de embate: o *reposicionamento*, que visa condicionar o tradutor da política a se colocar na condição dos não favorecidos socialmente para que se construa uma tradução sem a reprodução da discriminação que esses vivenciam; assim como um segundo movimento, que comporta a percepção sobre as *relações* de poder de quem impõe uma política e de quem a recebe como alvo, intencionando reduzir conflitos e efeitos de subordinação do público-alvo em relação aos interesses de quem gera uma política.

Dentro desse cenário, como se pode coletar dos quadros 6 e 7 e das descrições feitas a partir do subitem 2.5, a unidade estudada vivenciou, nesse processo de embates, recontextualizações de documentos, reposicionamentos e observações de relações de

interesses, fatores intervenientes que afetaram tomadas de decisão para a sua constituição curricular, assim como esses fatores promoveram lacunas nessa constituição.

A falta de suporte externo permanente e a pouca apropriação do processo por parte da equipe docente da unidade de estudo são alguns desses fatores intervenientes. A ausência de acompanhamento concomitante e fomento de conhecimentos por parte da Secretaria de Educação do Estado – aparecendo apenas no início do processo com o guia via PDDE-Interativo e ao final para coletar as propostas escolares, sem apresentar o *feedback* que indicou que faria nas informações contidas nesse guia – durante as etapas de pré-produção, produção e pós-produção do plano de flexibilização curricular, gerou um campo de incertezas para os agentes implementadores, que, pelo indicado no capítulo 2, buscou, por meios próprios, pensar e condicionar etapas para a transição de um modelo curricular para outro.

Somando a esse aspecto interveniente, outro percebido, a partir da análise dos dados apresentados no subitem 2.9, ao tratar da consulta feita com a equipe docente ao final do processo de construção da PFC (2019), foi a reduzida participação do quadro docente e, dentro desse quadro, a percepção de indícios de pouco estudo sobre a apropriação de conhecimentos sobre o Novo Ensino Médio, sobre metodologias de ensino voltadas para protagonismo estudantil e sobre noções do que vem a ser Itinerários Formativos.

Oliveira e Cóssio (2013), lembrando, afirmam que são distintos os atores que estão envolvidos nos processos de efetivação de uma política educacional no cenário brasileiro. Essas variantes, participando de forma constante ou inconstante, geram uma complexidade de interesses desde a inserção do público-alvo em novas condições sociais a condições de interesse econômico de estratégias de governo. Esses fatores intervenientes, que podem partir de diversos grupos em todas as etapas de um ciclo de políticas públicas, inclusive no contexto da prática, condicionam tensões e embates de escolhas distintas entre os agentes envolvidos nessa etapa.

Dentro desse cenário de embates, a unidade de estudo intencionou legar uma proposta curricular que pudesse se distanciar do ensino bancário que ela indicou ter ao analisar o cenário de ensino-aprendizagem da primeira série do Ensino Médio, como visto no subitem 3.5.5, ao analisar a dimensão dos conceitos-chave e a lógica interna dos textos.

O Plano de Flexibilização curricular proposto pela escola, observando os campos temáticos em que se encontram as sugestões de componentes curriculares para Itinerários Formativos, aproxima-se do que Silva (1999, p. 45) aponta como a perspectiva de

“educação problematizadora” de Paulo Freire, visto que a intencionalidade escolar é pôr o estudante dentro das condições metodológicas para que esse possa ser o autor, ou coautor, de seu próprio conhecimento e não um refém do saber alheio:

O ato de conhecer não é [...] um ato isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjetividade. Essa intercomunicação é mediada pelos objetos a serem conhecidos. [...] é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjetividade do conhecimento que permite a Freire conceber o ato pedagógico como um ato dialógico. [...] todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento (SILVA, 1999, p. 45).

Silva (1999), lembrando, esclarece que o currículo escolar é o que está intrinsecamente ligado à construção identitária do estudante e, portanto, revela, a partir da identidade construída, as perspectivas educacionais de uma instituição.

Nessa busca de uma identidade nova e mantendo embates de resistência à versão nacional da política do Novo Ensino Médio, no tocante ao mapa curricular dos Itinerários Formativos, a unidade de estudo propõe que nos primeiros passos dos discentes, ao adentrar no Ensino Médio, vivencie-se um campo de conhecimentos integrados dentro de cada uma das quatro áreas de conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática Aplicada), numa combinação de componentes curriculares à escolha dos estudantes, contanto que eles se deparem com estudos em todas essas áreas.

Essa estrutura, ressalta-se, limita, assim, a ideia de escolha do estudante às opções de componentes dentro de cada área e não de escolhas de áreas de conhecimento, sendo, então, um ponto divergente em relação à proposta oficial da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), do Ensino Médio.

Reforça-se aqui, por fim, que a não abordagem de fatores relacionados à formação de professores e procedimentos didáticos para essa formação, assim como a não inserção de estudos de metodologias de práticas de ensino aprendizagem e a mera limitação de orientações gerais para a composição curricular nos documentos do MEC e o Guia da Seduc causam estagnação no que de fato deveria ser uma mudança nos procedimentos de ensino.

A documentação de referência nacional para construção curricular apenas aborda a necessidade do estudante ser protagonista na construção do próprio saber, mas não apresenta indícios básicos de como auxiliar os estudantes a se tornarem protagonistas dentro dessa proposta do Novo Ensino Médio, não revela também processos, ferramentas

ou técnicas de como desenvolver aulas que promovam esse resultado, nem tão pouco como trabalhar esse protagonismo dentro de um cenário tão heterogêneo de personalidades, condições sociais e interesses distintos dos estudantes.

Carecem os documentos norteadores de ambas as esferas, federal e estadual, de uma abordagem mais realista do como fazer a transição de procedimentos tradicionais de ensino, a propedêutica e a aula expositiva, por exemplo, para uma nova abordagem que firme os passos para a autonomia de aprendizagem discente.

Tais condições ficam a cargo do cenário de capacidade interpretativa e propositiva das escolas implementadoras, que já vivenciam as tensões internas de um processo de implementação, como aqui visto, que não é de total compreensão e domínio de todo o elenco de agentes escolares, mesmo que estes tenham participado, direta ou indiretamente, dos processos vivenciados pela unidade de estudo no contexto da prática da tradução da política do Novo Ensino Médio, em especial da Flexibilização curricular por Itinerários Formativos.

Encerrada essa análise final do processo de tradução vivenciado pela unidade de estudo para a implementação da Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos, e atentando-se para as lacunas e deficiências nesse processo, como visto a partir do todo descrito no capítulo 2 e refinado no estudo das dimensões de Cellard (2008) e nas observações sobre o campo da prática nas indagações feitas nos quadros finais deste subitem 3.5.6, parte-se para o próximo capítulo com o objetivo específico de confeccionar o Plano de Ação Educacional (PAE).

4 PLANO DE AÇÃO EDUCACIONAL (PAE)

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender o cenário de ações de uma escola-piloto em um contexto de prática de implementação de uma política pública educacional, tendo como norte para essa compreensão a questão de investigação: como se traduziram os processos de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola-piloto pública do Estado do Ceará, em 2019, relativamente aos Itinerários Formativos?

Como visto no capítulo 2, a unidade de estudo demonstrou ter desenvolvido diversos processos gerenciais antecipatórios de implementação: consultas externas com potenciais estudantes da instituição, que na época se encontravam em fase de conclusão do Ensino Fundamental, até consultas internas com estudantes e demais agentes integrados ao cotidiano da unidade de estudo. Consultas essas que, somadas às etapas de seleções de conteúdos, estudos de metodologias de ensino e construção curricular para um mapa curricular flexível, resultaram em um produto final chamado de Plano de Flexibilização Curricular (PFC, 2019).

No capítulo 3, nos fundamentamos no referencial teórico que possibilitou a compreensão dos processos comuns relacionados a uma implementação de política pública educacional, assim como sobre as concepções de currículo e o trato histórico da educação brasileira sobre essa seara ao longo de alguns marcos políticos.

Nesse mesmo capítulo três, à luz do referencial teórico estudado, foram feitas análises sobre o cenário da unidade de estudo tendo como fonte os registros documentais que tanto estavam à disposição da escola na época do processo de implementação, quanto gerados por ela. Essa análise, relembremos, teve a confluência da perspectiva de pesquisa documental de Cellard (2008) e das concepções do Ciclo de Políticas Públicas de Ball (1992; 1994) por meio dos esclarecimentos das obras de Mainardes (2006; 2010; 2018).

Como apresentado no capítulo 1 (introdução), esta pesquisa possui dois objetivos específicos que antecipam a condição de existência deste capítulo 4:

- i. descrever as etapas desenvolvidas ao longo do ano letivo de 2019 atreladas ao planejamento para o Novo Ensino Médio;
- ii. analisar o repertório informativo legado pela escola em estudo, sobre um plano de implementação, no campo da prática, do Novo Ensino Médio, observando a condição da criação de currículo para itinerários formativos.

Com a escrita dos capítulos 2 e 3, percebe-se que esses objetivos específicos foram alcançados, sendo necessário a partir deste ponto, adentrarmos na escrita que atenderá ao objetivo específico final:

- iii. propor, com Plano de Ação Educacional (PAE), orientações sobre o processo de formação e instrumentalização do docente e de demais membros da comunidade escolar envolvidos na criação e implementação de Itinerários Formativos.

A partir do cenário de ações desenvolvidas pela unidade em estudo, no processo de tradução de uma política educacional para a implementação da flexibilização curricular por Itinerários Formativos, apresentado, portanto, no capítulo 2 desta pesquisa, e compreendendo os dados observados no estudo documental exposto ao final do capítulo teórico analítico (o capítulo 3), partimos para a escrita das propostas do Plano de Ação Educacional (PAE).

Com os dados coletados nesta pesquisa, notam-se que alguns pontos sobre as etapas comuns a implementação de uma política educacional (MAINARDES, 2018) precisam ser revistos pelos implementadores envolvidos nas ações escolares, assim como algumas apropriações de conhecimentos, que são indispensáveis a uma tradução de política pública de aspecto curricular, e uma organização de etapas bem delineadas e de atuação de setores específicos para que esta implementação se desenvolva de forma eficaz.

Visto que o cenário observado se deu em uma etapa em que a documentação para auxiliar na implementação da política educacional de currículo para Itinerários Formativo e demais aspectos relacionados ao Novo Ensino Médio era limitada a alguns documentos norteadores, além de escassa em relação a procedimentos de transição para novos arranjos de ensino a serem pensados – por área de conhecimento e contemplando focos de eixos estruturantes para o desenvolvimento de competências e habilidades em estudantes –, as proposições aqui a serem apresentadas visam auxiliar a escola-piloto dentro de condições de fragilidade que transpareceram através desse cenário.

Entre os pontos observados, aos quais se indicarão as propostas que possam estar ao alcance dos agentes implementadores deste caso estudado, enquadram-se:

- a fragilidade do processo comunicativo e orientador das instituições para além dos muros da unidade estudo;
- a pouca compreensão dos cenários de tensões existentes no processo de uma mudança curricular por meio da tradução de uma política educacional;
- o pouco domínio sobre ciclos de acompanhamento de uma implementação de política;
- a escassa assistência para o aprimoramento técnico e pedagógico dos envolvidos nos eventos estudados, dentro de uma perspectiva de construção curricular para a formação de uma nova construção identitária dos estudantes;
- a definição de procedimentos docentes diante do processo de ensino dentro da nova proposição curricular por Itinerários Formativos;
- a falta de estabelecimento de metas, índices de referência para as ações relacionadas às decisões sobre o currículo, assim como a estruturação de procedimentos avaliativos para etapas do processo de implementação.

A proposta do PAE, então, visa apresentar estratégias que possam ser exequíveis dentro do contexto da prática de uma escola-piloto em processo de implementação de política pública educacional voltada para flexibilização curricular por Itinerários Formativos.

Mesmo que o foco dado a este PAE esteja relacionado ao estudo desenvolvido sobre uma escola-piloto específica, as ações aqui a serem propostas podem ser usufruídas por outras unidades escolares que se encontrem na mesma condição de escolas-piloto para a implementação curricular discutida neste estudo, visto que os esclarecimentos que se darão sobre as proposições visam uma reflexão geral sobre condições mínimas necessárias para um processo de tradução e implementação de uma política pública educacional.

O quadro 8 traz a síntese das propostas deste Plano de Ação Educacional em relação aos aspectos observados a partir da pesquisa desenvolvida.

Quadro 8 - Síntese do Plano de Ação Educacional

(continua)

Proposições para implementação de uma política de flexibilização curricular por Itinerários Formativos.	Ações propostas
1. Abertura de processos de interlocução entre setores dirigentes do cenário administrativos educacional	Os implementadores, em nível escolar, devem solicitar que haja uma comunicação rotineira entre escola e administração regional da rede para o acompanhamento de demandas para o processo de implementação de política de Itinerários Formativos.
2. Estudo sobre o cenário de tensões (conflitos e negociações)	A escola-piloto precisa aplicar um procedimento diagnóstico inicial para visualizar melhor o cenário de compreensões e incompreensões por parte dos agentes implementadores em relação a informações sobre a política a ser traduzida e implementada.
3. Ciclo de acompanhamento das etapas de implementação	A escola-piloto precisa constituir um mapa de ações a serem desenvolvidas com cada setor escolar relacionado nos processos de tradução e implementação da política curricular.
4. Desenvolvimento profissional, que contempla formação, estudo e preparação da equipe em relação às metodologias e práticas que comportariam a flexibilização curricular.	A unidade implementadora deve garantir subsídios teóricos e estruturais para que a equipe envolvida na tradução e implementação da política de flexibilização curricular possua fomento necessário para o desenvolvimento de suas atribuições, com auxílio interno e externo. Possibilitando, assim, o constante aprendizado dos docentes sobre novas metodologias de ensino e sobre currículo, temas a serem debatidos com a equipe docente e demais setores envolvidos nas etapas da implementação.
5. Atuação docente no ensino por área de conhecimento – como trabalhar o uso dos conhecimentos curriculares de componentes afins na prática do ensino dos Itinerários Formativos	A unidade de estudo deve fomentar o planejamento de aula que viabilize o olhar de componentes curriculares de uma mesma área de conhecimento sobre um mesmo objeto de estudo, apresentando, também, uma arquitetura mais clara para a organização de componentes de Itinerário Formativo, dentro da proposta de mapa curricular da escola.
6. Constituição de instrumentais para organização de metas, índices	A unidade de estudo deve organizar, não somente a estrutura sequencial de como

referenciais para os processos de implementação no campo da prática e condições avaliativas para essas etapas.	lidar com os implementadores envolvidos na tradução, mas também instrumentos que possam ser utilizados para compreender os processos da implementação da política em si, não sendo apenas limitados aos instrumentos usados para fazer a transição e constituição curricular vistos no capítulo 2.
--	--

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Para melhor apresentação das seis proposições de intervenção sobre as condições de fragilidade identificadas a partir da análise do cenário escolar diante do processo de implementação da política educacional de Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos, utilizar-nos-emos da ferramenta 5W2H.

A ferramenta 5W2H (BEHR; MORO; ESTABEL, 2008) consiste em um recurso de organização estrutural de ações para a identificação de elementos e suas atribuições dentro de uma ação específica. A composição dos números e letras 5W2H relaciona-se diretamente às iniciais de algumas palavras da língua inglesa e suas respectivas quantidades, sendo essas marcas de questionamentos: *What?*; *When?*; *Why?*; *Where?*; *Who?*; *How?*; *How Much?*.

Esse recurso permite uma melhor percepção da organização de ações para a execução das propostas de intervenção de um Plano de Ação Educacional (PAE), considerando a combinação com elementos contextuais para sua concretude. A ferramenta 5W2H, portanto, corrobora com a construção dos procedimentos de intervenção a partir das respostas dadas aos questionamentos. O quadro 9 detalha o significado de cada uma dessas marcas com a tradução para língua portuguesa.

Quadro 9 - Detalhamento da ferramenta 5W2H

Ferramenta 5W2H			
5W	What	O quê?	O que será feito?
	Who	Quem?	Quem será responsável?
	Where	Onde?	Onde a ação acontecerá?
	When	Quando?	Quando ela ocorrerá?
	Why	Por quê?	Por que, qual a importância?
2H	How	Como?	Como será desenvolvida?
	How Much	Quanto custa?	Quanto custa a execução?

Fonte: Elaborado pelo autor (2021) com base em Behr, Moro e Estabel (2008).

4.1 DETALHAMENTO DA AÇÃO 1 - ABERTURA DE PROCESSOS DE INTERLOCUÇÃO ENTRE SETORES DIRIGENTES DO CENÁRIO ADMINISTRATIVO EDUCACIONAL

A ação 1 deve partir, inicialmente, da solicitação de uma agenda anual de procedimentos de auxílio da rede administrativa à escola-piloto, seguida da solicitação de uma constituição de procedimentos de formação de professores em metodologias de ensino voltadas para protagonismo estudantil e com foco em processos de formação docente para a criação de currículo para disciplinas de Itinerários Formativos. O quadro 10 apresenta a síntese dessa proposta de ação.

Quadro 10 - Descrição da ação 1 - Abertura de processos de interlocução entre setores dirigentes do cenário administrativos educacional

(continua)

<i>What?</i> O que?	Construção de uma agenda de interlocução entre escola-piloto e o sistema de administração externo (Crede e Seduc) para o acompanhamento de ações da instituição implementadora da política educacional observada nesta pesquisa, assim como para o fomento de ações que aprimorem esse processo de implementação.
<i>Why?</i> Por quê?	A descrição documental feita no capítulo 2 e as observações expostas na análise documental no capítulo 3 revelam que a unidade de estudo encontrou-se, ao longo do processo de tradução da política no campo da prática que vivenciaram, em um cenário de ausência de colaboração e comunicação do sistema de administração externa, havendo apenas o registro de orientações escritas na aba 5 do PDDE Interativo do Novo Ensino Médio como marca de auxílio da Seduc para a que a escola-piloto desenvolve-se sua ação de construção da Proposta de Flexibilização Curricular. Visto tratar-se de uma escola inserida dentro de uma rede de ensino público, e que essa instituição se enquadra nesse contexto de preparação para uma nova estruturação curricular que tem que conversar com as necessidades de ensino dessa rede pública, compreende-se que não é salutar essa condição de trabalho descompassado entre instâncias superiores e a escola-piloto.
<i>Where?</i> Onde?	A construção dessa agenda deve ser feita nas dependências da escola-piloto.
<i>When?</i> Quando será feito?	Em etapa escolar que seja antecipatória a toda a sequência de processos de implementação, tendo ciência que esse processo deve ser vivenciado para cada série que, paulatinamente, adentrará no novo modelo curricular em virtude da implementação do Novo Ensino Médio. De preferência em ano letivo anterior ao ano de vivência prática da política a ser implementada. A exemplo da realidade estudada, tal fato deveria ter ocorrido antes dos eventos do segundo semestre de 2019, visto que nesse semestre seria indispensável que as ações de colaboração dos representantes externos se fizessem de forma concomitante ao processo

	de atuação da escola-piloto. Dessa forma, a etapa de sugestão para a construção dessa agenda deve ser considerada como o ponto de partida primordial para que as demais ações se concretizem.
<i>Who?</i> Quem?	A partir de um processo de diálogo entre superintendentes escolares da Crede e membros da equipe de implementação do Novo Ensino Médio da Seduc que possam ser apontados como articuladores do processo de implementação junto com o articulador de implementação da própria escola.
<i>How?</i> Como?	Em reuniões presenciais e/ou remotas, conforme a compatibilidade nas agendas dos responsáveis, para o estudo de demandas escolares com base na escala de ações a serem propostas pela escola-piloto e a acomodação de datas relacionadas às possíveis contribuições do sistema externo (Crede e Seduc) a essas demandas. Deve ser arquitetado um calendário de etapas de formação e monitoramento das ações da escola-piloto voltadas para os agentes implementadores, assim como para as demandas docentes, havendo no mínimo uma reunião mensal para a avaliação de condições e possíveis mudanças de rotas ou ajustes de ações e contribuições estipuladas no calendário de interlocução proposto.
<i>How much?</i> Quanto?	Os custos dessa ação inicial de construção do processo de interlocução, a partir de reuniões presenciais e seguidas das etapas de monitoramento e auxílios a demandas, devem vislumbrar condições de deslocamento dos envolvidos e consumo de materiais escolares para a organização desse calendário e ações de formação, por exemplo.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

De forma sequencial e havendo no mínimo um encontro por mês, como o indicado no quadro 10, essa abertura de processos de interlocução entre setores dirigentes do cenário administrativo educacional poderia ocorrer na primeira semana de cada mês vislumbrando que esses encontros possam ser norteadores das ações a decorrerem no restante desse marco temporal, assim como para avaliar as ações propostas e realizadas pelas escolas implementadoras em cada etapa passada. Como procedimento para um possível conjunto de dez reuniões ao longo de um ano de preparação, sugere-se a proposta de agenda e potenciais conteúdos para cada pauta de reunião:

- ✚ **Mês um:** Primeiro encontro para construção de agenda de proposições de procedimentos iniciais para analisar o campo de implementação escolar: 1- escuta inicial com gestão escolar para compreender as principais demandas desse grupo para que se faça, de forma eficaz, os demais passos do processo de implementação; 2- designar agentes e funções desses para processos vindouros de interlocução e realização de ações em conjunto com a escola-piloto; 3- estipular

etapas de escuta com docentes e demais membros da comunidade escolar que estarão envolvidos no processo contínuo de implementação da política em questão, com a finalidade de construir um arcabouço informativo para a confecção de demais propostas de ação voltadas para formação desses profissionais para esse cenário de implementação, assim como o monitoramento a ser feito dessa implementação;

- ✚ **Mês dois:** A partir desse segundo encontro, manter o hábito de observar os aspectos que foram alcançados das possíveis propostas lançadas em encontro anterior, com o intuito de observar se é possível avançar para novas etapas ou se é necessário repensar mudanças de rotas ou ajustes de ações e contribuições estipuladas no calendário de interlocução. Como pontos potenciais para a pauta desse encontro: 1- analisar os dados coletados com os procedimentos de escuta aplicados ao longo do mês anterior para desenvolver o estudo de conflitos que compõe uma das ações indicadas para este Plano de Ação Educacional (PAE) e construir uma arquitetura de ações que busque agir sobre os aspectos intervenientes que possam dificultar a implementação da política curricular a ser feita pela escola-piloto, que tenham sido identificados nessas escutas, como possíveis carências de conhecimentos sobre o processo de implementação de Itinerários Formativos e sobre estes em si; 2- traçar estratégias de como as instâncias superiores poderão articular, em conjunto com a escola-piloto, processos de sondagem com famílias e estudantes da comunidade sobre os interesses de formação educacional dentro do cenário de proposta de currículo flexível no Ensino Médio;
- ✚ **Mês três:** Analisada a concretude das ações indicadas pelos membros da equipe de articulação para o mês anterior, havendo condições de avanço na agenda de ações, dar início ao planejamento das formações para professores, considerando para esse encontro reflexões sobre: 1- formação docente em metodologias de ensino que favoreçam o protagonismo estudantil; 2- formação voltada para o fomento de competências e habilidades para que a equipe docente compreenda as diversas constituições curriculares e possa ter

capacidade para a criação de currículo para componentes de Itinerários Formativos; 3- formação que aborde técnicas de avaliação de material didático para o desenvolvimento de aulas dentro dos objetivos de aprendizagem indicados na nova proposta de mapa curricular; 4- formação que contemple o aprimoramento docente em procedimentos avaliativos que visem aferir condições de aprendizagens relacionadas a competências e habilidades estipuladas para áreas de conhecimento dentro de componentes construídos sobre os quatro eixos estruturante usados como referência pela unidade de estudo para a confecção de suas propostas curriculares;

- ✚ **Mês quatro:** Encontro para firmar ações do primeiro movimento para iniciar a formação da equipe implementadora. Em possível agenda do dia, abordar: 1- organização da formação da equipe escolar sobre conhecimentos básicos a respeito de como se implementam políticas públicas e como são seus ciclos, assim como a compreensão de condições intrínsecas à implementação de uma política educacional em âmbito escolar, com foco especial na política educacional da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Novo Ensino Médio e a Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos;
- ✚ **Mês cinco:** Avaliada a fase anterior com os envolvidos, traçar, nesse quinto encontro, estratégias específicas para a formação dos professores em novas metodologias de ensino, como sugestão de pauta: 1- contemplar a criação dos primeiros instrumentais para coletar as observações docentes sobre essas etapas de formação;
- ✚ **Mês seis:** Avaliados os procedimentos anteriores e os conteúdos informativos obtidos a partir do primeiro instrumental de coleta de observações docentes sobre a formação vivenciada, nesse sexto encontro, os agentes articuladores da Seduc, da Crede e da escola-piloto, em conjunto com potenciais colaboradores que possam surgir, devem estruturar as ações de formação docente para a apropriação de competências e habilidades para a compreensão das identidades curriculares que possam constituir os componentes de Itinerários Formativos a serem criados ou adaptados por eles. Em potencial,

contemplar nesse encontro: 1- retomada da análise dos fatores intervenientes obtidos na primeira escuta para verificar como encontram-se resolvidos os problemas observados e se é preciso repensar mudanças de rota para melhorar as condições do processo de implementação; 2- organização de estudos sobre teoria curricular e efeitos de identidade de modelos de currículo;

- ✚ **Mês sete:** Nesse sétimo encontro, sondar os efeitos das ações estipuladas para a etapa anterior e propor as ações de formação de técnicas para avaliação de material didático que possam atender os objetivos de aprendizagem propostos para o novo mapa curricular; Abordar nesse encontro: 1- estudos sobre os objetos didáticos organizados pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD);
- ✚ **Mês oito:** Verificadas as ações executadas ao longo da etapa anterior, após o sétimo encontro, contemplar neste oitavo momento da equipe de articulação o planejamento da formação docente em procedimentos avaliativos para aferir aprendizagens relacionadas a competências e habilidades sobre os quatro eixos estruturante usados como parâmetros para as criações curriculares dos Itinerários Formativos. Em potencial, ter na pauta desse momento: 1- estudos sobre as competências e habilidades, por área de conhecimento, estabelecidas em documento referencial para a criação de Itinerários Formativos (RCEIF, 2018), disponibilizado no portal do MEC;
- ✚ **Mês nove:** Concluídas as etapas voltadas para formação da equipe implementadora da escola-piloto, o nono encontro dos articuladores de implementação deve visar o fomento de ações para a fase de criação curricular dos Itinerários Formativos por parte dos professores da unidade de estudo, conforme a área de conhecimento em que atuem. Para uma pauta de reunião: 1- analisar os instrumentais gerados pela escola-piloto no ano de 2019 para a primeira versão do processo de proposição curricular com o intuito de verificar se há adequações a serem feitas nesses instrumentais; 2- construir novo instrumental avaliativo para coletar as percepções dos envolvidos em relação ao processo já vivenciando em 2019 e em anos seguintes, para compreender as formas de adequação, da

proposta de flexibilização curricular, promovidas em decorrência das adversidades vividas pelo isolamento social e a inserção do ensino remoto como efeito da pandemia por Covid-19, objetivando, assim, propor novas orientações para composição curricular que contemplem estratégias de ensino que não se limitem ao espaço físico presencial da instituição de ensino;

- ✚ **Mês dez:** Nesse possível último encontro dos articuladores antes do ano de vivência prática, para a série piloto, da implementação da flexibilização curricular, a equipe de articulação deve propor a realização de uma fase de testes práticos, com estudantes da escola, desses modelos e procedimentos de aulas criados pela equipe docente para a nova proposta da Flexibilização Curricular, assim como finalizar o documento de registros da proposta de Flexibilização e das observações coletadas por instrumentais em relação a todas as etapas de preparação vivenciadas pelos entes da comunidade escolar que, de forma direta ou indireta, possam ter se envolvidos nesse campo da prática planejado dentro dessa agenda de ações de fomento ao processo de implementação. Para uma possível pauta de reunião, contemplar: 1- estudos sobre as informações coletadas em instrumentais com intuito de planejar futuros ajustes para o ano de efetivação do novo modelo curricular, conforme o avanço de implementação para cada série no Ensino Médio; 2- marcar um encontro presencial final para escuta ativa dos envolvidos em todas as fases propostas ao longo desses dez meses de ações de implementação.

Tendo em mente que tratamos de proposições de ações e conteúdos de pauta de uma agenda anual de reuniões que dependerão das condições vivenciadas e observadas em cada momento ao longo desse circuito de implementação, não se pode compreender essas proposições como condições inertes ao mundo em que possam se inserir, sendo assim todas as propostas passíveis de mudanças, adequações e até reposicionamentos sequenciais dessas agendas ao não serem adequadas, pelo ponto de vistas da equipe de articuladores, ao objetivo que almejam para cada mês de encontro.

A partir do referencial dessa agenda de encontros e de suas potenciais pautas, partimos para o reconhecimento das demais ações que se relacionam intrinsecamente ao processo de acompanhamento dos agentes articuladores da implementação mencionados na ação 1.

4.2 DETALHAMENTO DA AÇÃO 2 - ESTUDO SOBRE O CENÁRIO DE TENSÕES (CONFLITOS E NEGOCIAÇÕES)

A ação 2, inserida no contexto de fomento apresentado na ação 1, deve partir da aplicação de um formulário de sondagem que permita notar quais são os possíveis conflitos a serem vivenciados dentro do cenário discricionário de tradução e implementação da política de flexibilização curricular por Itinerários Formativos. Tal procedimento pode nortear uma forma melhor de pensar o mapeamento estrutural de transição de um modelo curricular tradicional para uma nova proposta, a partir do que indica a política em questão, possibilitando uma apropriação eficaz dos envolvidos no processo e a amenização das tensões. O quadro 11 apresenta a síntese dessa proposta de ação.

Quadro 11 - Descrição da ação 2 - Estudo sobre o cenário de tensões (conflitos e negociações)

(continua)

<i>What?</i> O que?	Aplicação de uma avaliação diagnóstica inicial visando compreender quais são os domínios informativos que os agentes implementadores possuem sobre a política a ser traduzida e implementada, assim como compreender quais são as pretensões desses agentes no processo de colaboração com a implementação da política e o que esses agentes demandam de necessidades iniciais para que o processo de implementação ocorra de forma eficaz.
<i>Why?</i> Por quê?	Apesar da escola-piloto ter realizado levantamento de alguns dados para iniciar as escolhas de concepções de currículo e sua construção ao longo do segundo semestre do ano sobre o qual essa pesquisa se debruça, não há registro de um processo avaliativo inicial com a equipe envolvida no processo de implementação para que se possam observar as condições reais do cenário de tensões existentes dentro do contexto de prática dessa equipe. A aplicação de uma avaliação de sondagem com essa equipe de agentes implementadores poderia contribuir para que se planejassem ações para reduzir situações de conflito e assim arquitetar procedimentos de implementação que não gerem muitos desgastes no cenário escolar.
<i>Where?</i> Onde?	A ser aplicada presencialmente com todos os agentes a serem envolvidos no processo de implementação da política educacional aqui estudada, em

	cenário temporal preliminar aos processos de construção ou reformulação da Flexibilização Curricular.
<i>When?</i> Quando será feito?	Ao longo de uma semana, dentro de uma etapa que esteja demarcada como anterior aos demais passos a serem dados por essa equipe implementadora.
<i>Who?</i> Quem?	A aplicação deve ficar a cargo do coordenador articulador cadastrado na plataforma do PDDE Interativo Novo Ensino Médio.
<i>How?</i> Como?	Por meio da aplicação de formulários ou por coleta de falas orais em debates, estando como seres dessa consulta professores, equipe de coordenação pedagógica, professores coordenadores de área, representantes do conselho estudantil (equipe administrativa do grêmio: presidente, secretário executivo, tesoureiro e secretário de comunicação, por exemplo) e do conselho escolar (representante de pais, de estudantes, de serviços, do financeiro e da secretaria escolar). Buscando-se, com essa coleta de informações, compreender quais são os anseios dos consultados em relação aos processos de mudança curricular de uma escola devido a Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Novo Ensino Médio e a Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos, e como a equipe articuladora de implementação pode contribuir com ações para amenizar esses anseios, dúvidas e demais condições que possam ser observados nesse procedimento de investigação.
<i>How much?</i> Quanto?	Os custos dessa ação devem vislumbrar o consumo de materiais escolares para a confecção e replicação de formulários em papel ou uso de aparelho de gravação para a coleta autorizada de falas sobre os aspectos a serem sondados.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como marcas iniciais desse processo de investigação/sondagem com pessoas relacionadas ao cenário da escola-piloto, os aplicadores desse procedimento de consulta devem almejar compreender: 1- o que é esperado, por parte dos consultados, em relação à essa mudança de um currículo escolar tradicional para um currículo com proposta de flexibilização?; 2- em que condições esses consultados estão dispostos a participarem desse processo de implementação e concordam com essa política educacional?; 3- quais seriam as possíveis condições de resistência ou conflitos para esse contexto da prática da implementação dessa mudança curricular? O que poderá ser feito a curto, médio e longo prazo para sanar possíveis demandas apontadas pelos consultados?

Para exemplificar esse modelo de escuta, sugerem-se alguns questionamentos:

- Você sabe o que é uma reforma educacional?
- Compreende para que serve um currículo escolar?
- Tem ciência de quais são as etapas para a implementação de uma política públicas educacional?

- Sabe de que maneira pode contribuir para a implementação da política pública do Novo Ensino Médio, no que concerne a ideia de Itinerários Formativos?
- Saberá informar quais são os objetivos de um ensino norteado por eixos estruturantes e ensino e desenvolvimento de competências e habilidades por área de conhecimento?
- Compreender como será a arquitetura do Novo Ensino Médio para as três séries dessa fase da educação básica?

Realizada essa ação de sondagem e munida dessas informações, a escola-piloto poderá dar início a ação 3, apresentada no próximo subitem.

4.3 DETALHAMENTO DA AÇÃO 3 - CICLO DE ACOMPANHAMENTO DAS ETAPAS DE IMPLEMENTAÇÃO

A ação 3 deve partir da constituição de um mapa de ações que contemple a participação de entes diversos que possam contribuir com o processo de implementação da política pública discutida neste estudo. Em potencial, esse mapa de ações deve atingir professores, equipe de coordenação pedagógica, professores coordenadores de área, representantes do conselho estudantil (equipe administrativa do grêmio: presidente, secretário executivo, tesoureiro e secretário de comunicação, por exemplo) e do conselho escolar (representante de pais, de estudantes, de serviços, do financeiro e da secretaria escolar), agrupamento semelhante ao consultado na ação 2.

Para cada setor que possa ter qualquer relevância para o processo de tradução e implementação, devem ser observadas as ações para estes, metas e avaliações para verificação do alcance ou não de proposição para cada setor e que fatores podem ser revistos para um novo ciclo de ações programado que se somam em contribuições para o processo vivido pela escola-piloto como um todo.

A exemplo disso:

- O procedimento de aplicação de consultas com setores diversos e a leitura dessas consultas se dará como?;
- Como, em seguida, os resultados das consultas devem ser analisados e relacionados à construção curricular de Itinerários Formativos?;
- Que novas metas devem ser estabelecidas para a continuidade do processo após a compreensão de consultas realizadas?

- Como se pretende avaliar cada etapa e que critérios serão adotados para aferir que houve a conclusão do estabelecido?
- Com que frequência serão feitas revisitações em cada etapa estabelecida no mapa de ações para a observação de outros aspectos ou a releitura de aspectos já vivenciados?

O quadro 12 apresenta a síntese dessa proposta de ação.

Quadro 12 - Descrição da ação 3 - Ciclo de acompanhamento das etapas de implementação

(continua)

<i>What?</i> O que?	A escola-piloto precisa constituir um mapa de ações a serem desenvolvidas com cada setor escolar relacionado nos processos de tradução e implementação da política curricular.
<i>Why?</i> Por quê?	Mesmo havendo no capítulo 2 o registro de um calendário que facilita identificar as ações ocorridas no ano de 2019, numa distribuição temporal que permite compreender a delimitação de ações vividas, não há registro de um mapa claro das ações específicas a serem realizadas por cada setor envolvido no processo de implementação. Quais as atribuições, ações e tempo de execução do que cabe ao núcleo gestor, aos professores coordenadores de área, aos membros do conselho escolar, aos membros do grêmio escolar, aos docentes, à equipe de secretaria, ao coordenador financeiro e demais agentes envolvidos no processo de tradução e implementação da já referida política educacional? A constituição desse mapa de ações permitirá uma maior compreensão da escola-piloto sobre o próprio processo que vivenciará, possibilitando ter maior compreensão sobre situações adversas que possam comprometer ou fragilizar o alcance dos objetivos da política a ser implementada.
<i>Where?</i> Onde?	O mapa deve ser confeccionado nas próprias dependências da escola-piloto.
<i>When?</i> Quando será feito?	Logo após a concretização do estudo de dados coletados com a avaliação diagnóstica proposta na ação anterior. Dentro do espaço de quinze dias úteis anteriores ao início dos procedimentos práticos da tradução da política e seu desenvolvimento.
<i>Who?</i> Quem?	Com todos os membros dos setores já apontados: núcleo gestor; professores coordenadores de área; membros do conselho escolar; membros do grêmio escolar; docentes; equipe de secretaria; coordenador financeiro e demais agentes envolvidos no processo de tradução e implementação.
<i>How?</i> Como?	Em reuniões com cada setor indicado, registrando a tomada de decisões em atas para a oficialização da distribuição de tarefas. Esses mapas de ações a serem construídos podem estar diretamente ligados às ações a serem planejadas dentro da agenda anual de fomento à implementação em conjunto pelos articulares da Seduc, Crede e escola-piloto, como

	também podem se relacionar a uma agenda interna de organização da escola-piloto para processos paralelos e que se complementam no contexto da prática da implementação da política.
<i>How much?</i> Quanto?	Os custos dessa ação devem vislumbrar apenas o consumo de materiais escolares para a o registro das atribuições (livros de atas) e réplicas dos conteúdos de atas para a ciência dos demais envolvidos de todos os setores.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A exemplo de como os mapas podem ser compostos, têm-se essas sugestões, que podem, por parte dos envolvidos, serem especificadas por períodos e possuem metas que esses possam atribuir:

- um quadro de ações docentes para o processo de contribuição desses para a construção da proposta curricular;
- um quadro de ações da equipe de coordenação pedagógica indicando que contribuições esses podem oferecer e prazos de execução para essas contribuições;
- um quadro de ações indicando como e em que etapas os Professores Coordenadores de Área promoverão reuniões para contribuir com os processos de implementação em relação a cada área de conhecimento que acompanham;
- um quadro de ações da equipe de secretaria para acompanhar os registros do vivenciado e organizar a documentação que irá oficializar as etapas dessa implementação (coleta de instrumentais de sondagem, de avaliações, registro de sugestões e queixas, confecção de atas, estudos sobre a organização do sistema de matrícula e lotação para o novo cenário de mapa curricular...);
- um quadro de ações do grêmio estudantil contemplando consultas que estes possam fazer com estudantes para contribuir com os estudos docentes sobre os anseios e necessidades dos demais estudantes dentro da vivência do Ensino Médio;
- um quadro de ações do conselho escolar demonstrando como estes participarão do monitoramento do processo de implementação e de que forma colaborarão, no campo de intermediação de conflitos e demandas sobre a implementação da Reforma, Lei nº 13.415/2017 (BRASIL, 2017), o Novo Ensino Médio e a Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos, que advenham dos grupos que cada membro do conselho escolar representa;

- um quadro de ações do setor financeiro da escola em conjunto com o diretor escolar para planejar a execução de recursos disponibilizados para o processo de implementação da Flexibilização Curricular.

Semelhante ao contexto de dependência das propostas a serem vivenciadas na ação 1, as sugestões aqui indicadas como motes para os mapas de Ciclo de acompanhamento das etapas de implementação não devem ser tratadas como algo estanque e dissociado de interferências e de interesses de cada grupo na sua organização interna para a cooperação com o processo geral de implementação de um novo mapa curricular. A indicação de prazos, metas e espaço de atuação desses representantes de diversos setores da escola-piloto pode estar sob influência do cenário obtido pelas consultas propostas na ação 2.

4.4 DETALHAMENTO DA AÇÃO 4 - DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, QUE CONTEMPLA FORMAÇÃO, ESTUDO E PREPARAÇÃO DA EQUIPE EM RELAÇÃO ÀS METODOLOGIAS E PRÁTICAS QUE COMPORTARIAM A FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR

A ação 4 visa orientar a necessidade de envolver todos os implementadores em ações formativas que promovam a compreensão e o aprimoramento em procedimentos técnicos de implementação de políticas públicas educacionais no contexto da prática escolar, para que estes compreendam os fatores intervenientes comuns à cenários de implementação e que, a partir de um arcabouço teórico do qual possam se apropriar, deem desenvoltura nas ações que realizarão no âmbito escolar para a condição em questão.

Visto que a política educacional em questão a ser traduzida e implementada mexe diretamente com os procedimentos de abordagem didáticos em sala de aula, e que a nova proposta educacional vislumbra a atuação docente como fomentadora de práticas de protagonismo estudantil e contribuições para que os discentes sejam agentes construtores do próprio conhecimento, é indispensável que a equipe docente tenha acesso a uma formação de práticas diferenciadas de ensino, formação que pode ser estendida para membros da gestão escolar, em especial os coordenadores pedagógicos, visto que esses devem também compreender os processos pedagógicos que condicionam a vivência escolar das salas de aula da escola que administram.

Objetiva-se com isso, também, não deixar o professor como refém de um cenário de mudanças e de experimentações sem embasamento pedagógico, mas permitindo que

esse possa estar munido e habilitado com novas técnicas pedagógicas que atendam à demanda do Novo Ensino Médio: a garantia da aquisição de competências de áreas de conhecimentos pelos estudantes.

Além disso, é indispensável que, antes que haja as tomadas de decisões sobre o que fazer sobre o currículo escolar, o docente também tenha a compreensão de quais são as possíveis identidades estudantis a serem constituídas a partir de cada escolha de modelo que venham a tomar. Frisa-se que, a partir dos documentos analisados nos capítulos anteriores, o estudo sobre cenários curriculares e teorias do currículo não ocorreu na unidade de estudo, como se supõe pela ausência de registro sobre isso, sendo, então, algo mais experimental a constituição curricular proposta pela escola-piloto.

O quadro 13 apresenta a síntese dessa proposta de ação.

Quadro 13 - Descrição da ação 4 - Desenvolvimento profissional, que contempla formação, estudo e preparação da equipe em relação às metodologias e práticas que comportariam a flexibilização curricular

(continua)

<p><i>What?</i> O que?</p>	<p>A unidade implementadora deve garantir subsídios teóricos e estruturais (disponibilidade de acervo bibliográfico para estudos, de equipamentos de multimídia para etapas de formação, de materiais lúdicos que possam contribuir para o aprimoramento de procedimentos didáticos...) para que a equipe envolvida na tradução e implementação da política de flexibilização curricular possua fomento necessário para o desenvolvimento de suas atribuições, assim como deve garantir meios para a formação docente em novas técnicas de ensino, quanto também em estudos sobre currículo.</p>
<p><i>Why?</i> Por quê?</p>	<p>Como o processo de criação de proposta de Flexibilização Curricular parte da escola-piloto, é imprescindível que esta orquestre a organização de subsídios indispensáveis para o seu feito como instituição implementadora de política pública, visto também que na proposição dos documentos referenciais apresentados no capítulo 2 fica a cargo da realidade local a tomada de decisões sobre como implementar a política de Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos. Para essa ação, é preciso um aparato de formação para a equipe de implementação. Não há como o processo se desenvolver de forma plena se houver carências de conhecimentos técnicos, pedagógicos e sobre concepções de currículo por parte dos envolvidos.</p>
<p><i>Where?</i> Onde?</p>	<p>Tal fomento pode tanto ocorrer presencialmente nas dependências da escola-piloto, quanto a gestão escolar pode pleitear que os subsídios sejam promovidos em espaços geridos pelos colaboradores externos (Crede, Seduc).</p>
<p><i>When?</i></p>	<p>De preferência, que essas formações se desenvolvam após as etapas de reconhecimento dos cenários de tensões e da construção dos mapas de</p>

Quando será feito?	ações para cada setor envolvido no processo de tradução e implementação da política de Flexibilização Curricular.
<i>Who?</i> Quem?	Devem estar envolvidos nesta proposta de formação para a equipe implementadora os representantes da coordenação de articulação para o Novo Ensino Médio da Crede, da Seduc e da escola-piloto, com possíveis contribuições de agentes de setores de formação docente do quadro de funcionários da Coded/Ced (Coordenadoria Estadual de Formação Docente e Educação a Distância).
<i>How?</i> Como?	Com aulas presenciais ou com uso de plataformas de ensino a distância, em ambientes de escuta e de prática de estudos que contemplem formação teórica sobre processos de implementação de políticas públicas, que contemplem formação pedagógica em práticas de ensino que promovam o protagonismo estudantil e, por fim, que contemplem estudos e compreensão de efeitos de currículos sobre a identidade estudantil.
<i>How much?</i> Quanto?	Os custos dessa ação devem vislumbrar o deslocamento de agentes formadores, o consumo de materiais escolares e outros recursos para a promoção da formação da equipe de implementação.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Para exemplificação prática desse cenário de formações, propõe-se a seguinte distribuição temporal: três potenciais formações em três meses, sendo um mês para cada uma e que essas se façam dentro de três semanas sequenciais seguidas de uma semana de avaliação do processo vivenciado, conforme indicado no quadro 14, situação de formação a ocorrer dentro do tempo de planejamento docente em cada área de conhecimento, conforme a escola-piloto já realiza:

Quadro 14 - Cenário de formações para a equipe implementadora da política na escola-piloto

(continua)

Marcação de período de formação	Ação	Distribuição de semanas	Conteúdo	Agente responsável
1º mês	Formação de práticas de ensino que promovam o protagonismo juvenil.	Semana 1	Troca de experiências didáticas exitosas entre membros da própria equipe docente.	Coordenador pedagógico escolar
		Semana 2	Uso de Metodologias Ativas.	Funcionários da Coded/Ced
		Semana 3	Uso de material lúdico em sala de aula.	Coordenador pedagógico escolar

		Semana 4	Avaliação docente sobre o processo vivenciado.	Equipe de secretaria
2º mês	Formação em técnicas pedagógicas que promovam do ensino por competências e habilidades	Semana 1	O que são competências e habilidades e como se realizam dentro da proposta do Novo Ensino Médio.	Funcionários da Coded/Ced
		Semana 2	Como avaliar as competências que advém com os estudantes em relação aos objetivos de aprendizagem de cada área de conhecimento.	Funcionários da Coded/Ced
		Semana 3	Como planejar aulas para promover o desenvolvimento de competências inerentes ao estudante e auxiliar na aquisição de novas.	Funcionários da Coded/Ced
		Semana 4	Avaliação docente sobre o processo vivenciado.	Equipe de secretaria
3º mês	Formação sobre construção de currículo e identidade estudantil	Semana 1	Introdução à teoria do currículo.	Coordenador pedagógico escolar
		Semana 2	Estudando o efeito de construção de identidade do currículo tradicional da escola antes da implementação da proposta do Novo Ensino Médio.	Coordenador pedagógico escolar
		Semana 3	Compreendendo a construção de identidade estudantil pela proposta curricular do Novo Ensino Médio.	Funcionários da Coded/Ced
		Semana 4	Avaliação docente sobre o processo vivenciado.	Equipe de secretaria

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.5 DETALHAMENTO DA AÇÃO 5 - ATUAÇÃO DOCENTE NO ENSINO POR ÁREA DE CONHECIMENTO – COMO TRABALHAR O USO DOS CONHECIMENTOS CURRICULARES DE COMPONENTES AFINS NA PRÁTICA DO ENSINO DOS ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A ação 5 pretende contribuir com uma proposta para que a escola-piloto alcance sua intenção de dar ao estudante a compreensão integral do olhar científico de

componentes curriculares afins para o que quer que ele venha a estudar em sala, para que assim seja potencializada a eficácia da aprendizagem integral proposta pela unidade de estudo no texto de introdução do documento PFC (2019).

De forma complementar, esta ação busca propor um modelo de estabilidade na distribuição de leque de componentes para estudantes dentro do cenário proposto: manter o estudante vinculado às quatro áreas de conhecimento durante a formação nas três séries do Ensino Médio.

O quadro 15 apresenta a síntese dessa proposta de ação.

Quadro 15 - Descrição da ação 5 - Atuação docente no ensino por área de conhecimento – como trabalhar o uso dos conhecimentos curriculares de componentes afins na prática do ensino dos Itinerários Formativos

(continua)

<i>What?</i> O que?	A unidade de estudo deve fomentar o planejamento de aulas que viabilizem a integração de componentes curriculares de uma mesma área de conhecimento para o desenvolvimento de um ensino que promova a aprendizagem transdisciplinar – ampliação da visão de conhecimentos sobre um mesmo objeto de estudo –, apresentando, também, uma arquitetura mais clara para a organização de componentes de Itinerário Formativo, dentro da proposta de mapa curricular da escola.
<i>Why?</i> Por quê?	O desenho de mapa curricular proposto pela escola, apesar de valorizar a existência de componentes curriculares de todas as áreas de conhecimento na base geral e atribuir uma dinâmica de escolha de componentes dentro de cada área de conhecimento na composição do currículo de Itinerário Formativo por parte do estudante, não fica devidamente esclarecido como se dará a aprendizagem integrada do estudante dentro do cenário que o Novo Ensino Médio propõe de integração de conhecimentos. Também não está devidamente esclarecido como no mapa curricular ficarão dispostos os componentes curriculares do Itinerário Formativo de forma que garanta ao estudante a oportunidade de ele perpassar por todos os eixos estruturantes ao longo das três séries do Ensino Médio em cada área de conhecimento.
<i>Where?</i> Onde?	Essa ação deve ser construída ao longo da revisitação da proposta curricular, feita pela escola-piloto, pelos agentes implementadores.
<i>When?</i> Quando será feito?	Na etapa seguinte ao processo de formação da equipe implementadora pelos agentes citados na ação anterior: representantes da coordenação de articulação para o Novo Ensino Médio da Crede, da Seduc e da escola-piloto, além dos agentes do Coded/Ced.
<i>Who?</i> Quem?	Ação sobre responsabilidade dos coordenadores pedagógicos e dos Professores coordenadores de áreas (PCAs).
<i>How?</i> Como?	Partindo dos estudos sobre ensino transdisciplinar e estudo de competências e habilidades, cujas informações constam em livros que podem ser adquiridos pela escola-piloto, assim como a promoção de ações de treinamento e compartilhamento de boas práticas didáticas,

	entre os docentes, que visem à integração de conhecimentos sobre o estudo de um mesmo objeto. E em relação a distribuição curricular, a primeira série poderia comportar um cenário de vivência experimental de componentes dos quatro eixos estruturantes, deixando para haver uma distribuição mais rigorosa a partir da segunda série do Ensino Médio, como é demonstrado após este quadro descritivo.
<i>How much?</i> Quanto?	Os custos dessa ação devem vislumbrar os gastos com compras de materiais de leitura e de recursos de práticas de integração de conhecimentos, que podem contemplar também jogos educacionais que relacionem conhecimentos de áreas diversas. No tocante a reorganização curricular com a distribuição de componentes em um cenário estável, os custos estarão relacionados ao tempo de trabalho dos envolvidos nessa confecção e distribuição de componentes.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

A proposição de uma organização de práticas de ensino sobre a perspectiva transdisciplinar pode ser alcançada com a inserção dos estudos do pensamento complexo (MORIN, 2015) durante as formações docentes e a construção de planos de aula que objetivam o ensino com base em competências e habilidades.

A proposta do ensino do pensamento complexo de Morin (2015), dentro do cenário escolar, apresenta uma concepção holística que demonstra como os conhecimentos de componentes curriculares se integram para que o ser desenvolva a capacidade analítica sobre o mundo que o cerca, situação que se apresenta dentro dos materiais didáticos chamados de objeto 2, que fazem parte do leque de recursos para o Novo Ensino Médio do PNLD de 2021.

Dessa forma, para que haja um aprimoramento das interações docentes com um currículo que possa conectar as diversas concepções e objetivos de componentes curriculares de uma mesma área de conhecimento, sugere-se que, dentro do cenário de formações de um ano de preparação da escola-piloto, façam-se estudos sobre os documentos norteadores do PNLD de 2021 que serviram de base para as editoras de livros confeccionarem suas propostas de material didático para o já referido objeto 2.

Para a distribuição curricular ser mais bem organizada, após uma vivência introdutória de integração de conhecimentos nas quatro áreas durante a primeira série, propõe-se que cada semestre ofereça, a partir da segunda série do Ensino Médio, no tocante aos Itinerários Formativos, apenas componentes construídos sobre um único eixo estruturante, com exemplificado no quadro 16.

Quadro 16 - Proposição da distribuição dos componentes de Itinerário Formativo com base na indicação semestral de eixos estruturantes ao longo do ensino médio

Séries	Distribuição em etapas	
	1º semestre	2º semestre
1ª série	Acesso a componentes de Itinerários Formativos de cada área de conhecimento construídos sobre eixos estruturantes variados, focando apenas na experimentação e na compreensão de quais são os objetivos dos componentes e eixos estudados por parte dos discentes.	
2ª série	Componentes em cada área de conhecimento sobre o eixo de processos criativos.	Componentes em cada área de conhecimento sobre o eixo empreendedorismo
3ª série	Componentes em cada área de conhecimento sobre o eixo de Mediação e Intervenção Sociocultural	Componentes em cada área de conhecimento sobre o eixo de Investigação Científica

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

4.6 DETALHAMENTO DA AÇÃO 6 – ELABORAÇÃO DE INSTRUMENTOS DE MONITORAMENTO DAS AÇÕES REALIZADAS AO LONGO DO PROCESSO DE IMPLEMENTAÇÃO DA POLÍTICA CURRICULAR POR ITINERÁRIOS FORMATIVOS

A ação 6 indica a necessidade da constituição e aplicação de ferramentas que permitam um melhor mapeamento dos processos vividos, desde um procedimento diagnóstico primário para vislumbrar a compreensão inicial da equipe sobre as informações da política a ser implementada, como também para compreender como se portam diante de cada novo desafio que possa surgir; condição a ser vista por meio de procedimentos avaliativos secundários à fase de diagnóstico inicial.

Esses instrumentais podem sondar, assim, como está sendo o olhar dos implementadores sobre cada etapa: estudos de currículo, estudos de metodologias, estudos sobre cenários de implementação de políticas, sobre construção de objetivos e objetos de estudos para novas proposições curriculares ou sobre novos focos de abordagem de conhecimentos, contemplando, até mesmo, as intencionalidades ligadas a tomadas de decisões que possam interferir no cenário de implementação.

Em suma, criar e aplicar instrumentais durante a implementação da política para que se compreenda todo o processo vivido a partir do olhar dos implementadores e que

com esses resultados se possa refletir sobre novas posturas diante da continuidade da implementação da política nos anos seguintes.

O quadro 17 apresenta a síntese dessa proposta de ação.

Quadro 17 - Descrição da ação 6 - Elaboração de instrumentos de monitoramento das ações realizadas ao longo do processo de implementação da política curricular por Itinerários Formativos

<i>What?</i> O que?	A unidade de estudo deve propor instrumentais que possam ser utilizados para avaliar e compreender cada etapa dos processos da implementação da política em si, contemplando metas a serem atingidas e determinando índices que permitam observar, a partir de referenciais, os níveis de alcance das metas.
<i>Why?</i> Por quê?	A implementação de uma política pública educacional inevitavelmente vivencia ciclos e coexiste com outras ações do cotidiano escolar, o que potencialmente gera efeitos intervenientes sobre a política a ser implementada. Dado esse fato, lembremos que dentro do cenário da escola-piloto, como visto no capítulo 2, os fatores intervenientes desse cotidiano tendem a afetar o processo de organização da implementação da política de Itinerários Formativos, o que demandaria a utilização de recursos que possam direcionar e mensurar o avanço das ações optadas pela equipe implementadora.
<i>Where?</i> Onde?	Nas dependências da escola-piloto.
<i>When?</i> Quando será feito?	Ao longo do processo de implementação, considerando como referência o mapa a ser construído a partir da proposição da terceira ação deste PAE.
<i>Who?</i> Quem?	Aplicados pela equipe de secretaria que ficará com a incumbência de compilar os dados para o estudo dos agentes implementadores.
<i>How?</i> Como?	Gerando materiais físicos para serem replicados e aplicados com diversos agentes dos setores referenciados na ação 3. Instrumentais a serem criados pela equipe de gestão escolar em conjunto com os professores coordenadores de área (PCAs), e coordenadores implementadores da Seduc, Crede e escola-piloto.
<i>How much?</i> Quanto?	Os custos dessa ação devem vislumbrar o consumo de materiais escolares para a confecção desses instrumentais e a condição de custo de horas de trabalho.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Como sugestão para a elaboração de questões para esses recursos avaliativos, apresenta-se o quadro 18 contendo aspectos a serem abordados, meios e indicadores referenciais a serem usados para avaliar as respostas dadas, não restringindo os procedimentos, nem a ordem de abordagem ao exemplificado no quadro.

Quadro 18 - Sugestões para o conteúdo das avaliações das etapas do processo de formação e implementação da política de Itinerários Formativos

(continua)

O que consultar	Meio sugerido	Possíveis aspectos para avaliar	Indicadores	Grupo consultado
Compreensão sobre os aspectos intervenientes no processo de implementação	Formulário impresso para abordagem presencial, ou formulário eletrônico (Google Forms) para abordagem à distância.	Quais são as principais dúvidas sobre a política a ser implementada?	<p>Uso de questão subjetiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Sabe o que é uma política pública?; • Sabe os objetivos da política do Novo Ensino Médio?; • Sabe como colaborar com o processo de implementação?; • Sabe o efeito da mudança curricular sobre a identidade dos estudantes?; • Sabe como novas metodologias de ensino podem favorecer o protagonismo dos estudantes?. 	<ul style="list-style-type: none"> • Professores; • Equipe de secretaria; • Representação estudantil; • Membros do conselho escolar; • Membros da gestão escolar.
		Compreende o objetivo da consulta e como os resultados serão utilizados para desenhar a proposta de formação para a equipe implementadora.	<p>Com uso da escala Likert:</p> <ol style="list-style-type: none"> a. Discordo totalmente; b. Discordo parcialmente; c. Indiferentes; d. Concordo parcialmente; e. Concordo totalmente. 	

Compreensão sobre o estudo de currículos	Formulário impresso para abordagem presencial, ou formulário eletrônico (Google Forms) para abordagem à distância.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendeu a finalidade da formação vivenciada; • A formação legou novos conhecimentos que vão melhorar sua colaboração com o processo de implementação. 	Com uso de questão subjetiva ou com uso da escala Likert, a exemplo das linhas iniciais deste quadro.	<ul style="list-style-type: none"> • Professores; • Equipe de secretaria; • Representação estudantil; • Membros do conselho escolar; • Membros da gestão escolar.
Compreensão sobre o estudo de metodologias	Formulário impresso para abordagem presencial, ou formulário eletrônico (Google Forms) para abordagem à distância.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendeu a finalidade da formação vivenciada; • A formação legou novos conhecimentos que vão melhorar sua colaboração com o processo de implementação. 	Com uso de questão subjetiva ou com uso da escala Likert, a exemplo das linhas iniciais deste quadro.	<ul style="list-style-type: none"> • Professores; • Representação estudantil; • Membros da gestão escolar.
Compreensão sobre o estudo de cenários de implementação de políticas	Formulário impresso para abordagem presencial, ou formulário eletrônico (Google Forms) para abordagem à distância.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendeu a finalidade da formação vivenciada; • A formação legou novos conhecimentos que vão melhorar sua colaboração com o processo de implementação. 	Com uso de questão subjetiva ou com uso da escala Likert, a exemplo das linhas iniciais deste quadro.	<ul style="list-style-type: none"> • Professores; • Equipe de secretaria; • Representação estudantil; • Membros do conselho escolar; • Membros da gestão escolar.
Compreensão sobre objetivos e objetos de estudos	Formulário impresso para abordagem presencial, ou formulário eletrônico (Google Forms) para abordagem à distância.	<ul style="list-style-type: none"> • Compreendeu a finalidade da formação vivenciada; • A formação legou novos conhecimentos que vão melhorar sua colaboração com o processo de implementação. 	Com uso de questão subjetiva ou com uso da escala Likert, a exemplo das linhas iniciais deste quadro.	<ul style="list-style-type: none"> • Professores; • Representação estudantil; • Membros da gestão escolar.

Fonte: Elaborado pelo autor (2021).

Recomenda-se que os resultados obtidos em cada instrumental aplicado sejam registrados em ata, assim como as decisões de ações tomadas a partir das análises desses resultados, para que a escola-piloto possua um arcabouço mais robusto de informações sobre todo seu processo como agente de implementação de uma política pública educacional. E que, também, essa fonte de informações possa ser consultada por outras instituições que desejem ter algum referencial de como pensar sobre seu agir no processo de implementação do Novo Ensino Médio, em específico para a condição de Flexibilização Curricular por Itinerários Formativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Visto o processo de análise apresentado no capítulo três, sobre o presente estudo de caso, pode-se afirmar que já possuímos elementos que respondam à questão norteadora desta pesquisa: **como se traduziram os processos de implementação do Novo Ensino Médio em uma escola-piloto pública do Estado do Ceará, em 2019, relativamente aos Itinerários Formativos?**

O objetivo geral dessa investigação consistia na análise do processo de tradução da política do Novo Ensino Médio pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati, com destaque nas decisões, realizadas em 2019, para a confecção do plano de flexibilização curricular: os Itinerários Formativos.

Condição que foi possível observar ao longo do capítulo dois e que, com respaldo do campo teórico do capítulo três e sob a análise documental qualitativa das dimensões de Cellard (2008) sobre os documentos que revelam o ocorrido nesse campo da prática da unidade de estudo, assim como por reflexões a partir dos questionamentos sobre o contexto da prática propostos por Mainardes (2006), lega ao leitor um desenho do mapa de ações da unidade de estudo sobre o desafio que essa enfrentou ao construir a proposta de um Plano de Flexibilização Curricular.

Com esse estudo documental sobre os recursos que estavam à disposição da escola-piloto, assim como sobre os produtos finais gerados pelos agentes implementadores da política, o PFC e o registro de ações no PPP, relacionados a esse processo, e ao estudo do campo da prática do ciclo de políticas públicas vivido pela escola, buscou-se compreender como essas escolhas da unidade de estudo estão relacionadas com as propostas teóricas curriculares instigadas pelo material fonte da política do Novo Ensino Médio e quais os posicionamentos da escola nesse contexto histórico da implementação de políticas educacionais no Brasil.

Como resultados do estudo, observamos que a unidade analisada se condicionou a realizar o processo de recontextualização e de recriação da política a ser implementada, apresentando um produto (PFC, 2019) que recria a proposta nacional em outro modelo que visa suplantando condições da política que desfavoreceriam o universo de saberes para os estudantes.

Observa-se também que, devido à ausência de um acompanhamento *pari passu* das instâncias superiores (Crede, Seduc) que pudessem auxiliar a escola-piloto na época do processo de implementação da política em 2019, no tocante ao processo de criação do

PFC, essa optou por desenvolver esse processo de implementação a partir de ações autônomas, tendo como auxílio apenas a documentação referenciada no capítulo 2 deste estudo.

Na busca por preencher as lacunas deixadas pelos documentos norteadores, nota-se que a escola-piloto avançou sobre a proposição nacional, havendo também, em algumas posturas, corroboração com aspectos da versão nacional da política educacional em questão, como a proposição da construção curricular que pretende promover o protagonismo estudantil.

Outros posicionamentos da escola-piloto revelam contradição aos interesses da versão nacional, a exemplo do não descarte dos componentes curriculares de todas as áreas de conhecimento dentro de uma base comum curricular a ser vista em todas as séries do Ensino Médio em paralelo ao currículo Flexível por Itinerários Formativos na proposição escolar. Posição que se atrelou à ideia, também, de não gerar um modelo de ensino bancário, condição apontada pela gestão em relação à abordagem de ensino que ainda existia na vivência da sala de aula.

O presente estudo, para este cenário investigado, tem como contribuição trazer à ciência de potenciais investigadores – do processo de implementação da política do Novo Ensino Médio – um retrato de uma vivência experimental de ações de uma escola-piloto diante do desafio de produzir uma proposta de flexibilização curricular e que, para o alcance desse objetivo, precisou articular ações que pudessem estruturar um processo de transição: da visão curricular da equipe docente sobre o vivenciado no dia a dia do processo de ensino aprendizagem tradicional para uma nova perspectiva de pensar o currículo e a prática de ensino dentro de uma nova condição tencionada pela reforma educacional, a qual, ressalta-se, ainda não promoveu uma formação a nível nacional ou estadual de equipes docentes para esse novo contexto da educação brasileira.

Essa pesquisa, então, vem a somar com o repertório biográfico brasileiro que registra reflexões e estudos de perspectivas sobre a reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017), iluminando a questão de traduções de políticas educacionais dentro do sistema de ensino do país.

Como é comum a muitas pesquisas, algumas abordagens de estudo também escapam ao caso analisado, tanto em virtude deste estudo ser restrito ao material fonte de registro verbal escrito sobre o cenário, quanto sobre o momento temporal desse recorte de estudo. Esses dois aspectos são marcas que de fato afetam a abrangência desse estudo sobre a implementação de uma política educacional em âmbito escolar.

Como o estudo se deu com base em fonte documental, ele carece de vozes que podem representar outros pontos de vista da vivência escola sobre a condição vivida em 2019, assim como um estudo contemplando fontes que registrem o ocorrido no ano de 2020 poderia revelar novas informações sobre a atuação prática do Plano de Flexibilização gerado no ano anterior e, também, novas percepções dos agentes implementadores, a exemplo da equipe docente, sobre a rotina do ensino dentro do novo cenário curricular.

O uso de um método investigativo voltado para a escuta ativa dos envolvidos na tradução da política, portanto, poderia legar novos olhares sobre o processo de implementação da política educacional curricular aqui observada analisada, mas limitada ao registro documental e ao que esse revela.

Além disso, as vozes dos agentes externos da Crede e Seduc poderiam ser contempladas para que assim se compreenda a visão sobre o processo de tradução para a implementação inicial, no ano de 2019, do Novo Ensino Médio e desse Currículo Flexível na perspectiva de rede de ensino, regional e estadual, condição que até o fim desse estudo se revelou uma limitação factual em virtude da carência de documentos dessas instâncias superiores que trouxessem essas vozes, assim como o distanciamento social gerado pela pandemia por Covid-19 que afetou processos de contato pessoal da unidade de estudo com esse agrupamento externo, ao que se percebe, em 2020.

Em virtude dessas e de outras limitações aqui apontadas, sugere-se, também, que estudos futuros busquem-se preencher algumas lacunas não contempladas nesta pesquisa:

- Quais seriam, de fato, os processos avaliativos para a nova condição de ensino aprendizagem a partir do ensino por competências e habilidades em áreas de conhecimento do currículo flexível para Itinerários Formativos?;
- A unidade de estudo estaria a par de novos conceitos e procedimentos avaliativos para compreender os avanços de aprendizagens desses estudantes treinados a desenvolverem competências e habilidades e não a somente decorarem informações de componentes curriculares a serem aferidos em avaliações tradicionais pelos docentes?;
- A unidade de estudo organizou todo o campo de ensino-aprendizagem por competências e habilidades, estudando como essas competências e habilidades, por exemplo, podem ser distribuídas e garantidas para os estudantes, dentro de um contexto em que a escolha do estudante sobre os componentes que cursará ao

longo do Ensino Médio pode interferir na distribuição desses aspectos a serem avaliados?;

- Para possíveis condições de rendimento insatisfatório de algum estudante em relação a algum componente de Itinerário Formativo, o que a escola-piloto propõe como direcionamento de estudo, no semestre seguinte?;
- O estudante teria, conseqüentemente ao questionamento anterior, acesso a outro componente de estudo de forma concomitante ao leque já previsto para o escalonamento curricular discente no semestre seguinte ao que apresentou rendimento insatisfatório?;
- De forma complementar a essa indagação para futuras investigações, esse componente possuiria abordagens de competências em que o estudante inicialmente não obtivera êxito, não caracterizando um estagnar do estudante em uma etapa do ensino, mas condicionando uma ampliação de carga horária no semestre seguinte para que o estudante tenha a oportunidade de repor a aprendizagem perdida em etapa anterior?

Como contribuição também para as futuras reflexões de um novo estudo para um cenário de tradução da política curricular de Itinerários Formativos, sugere-se que se faça um estudo das motivações por trás da carência documental que deveria registrar tomadas de decisões e ações no campo de negociações e instruções entre Seduc, Crede e escola-piloto.

Uma vez que trata-se de um processo cíclico de implementação de política educacional, espera-se que a unidade de estudo e as demais instâncias superiores a ela registrem e organizem, com periodicidade, documentos que comprovem as tomadas de decisões e indicativos de atuações dos agentes envolvidos em cada etapa de implementação da política educativa em questão, gerando um repertório de dados que permita analisar e compreender melhor as vivências desse processo e, assim, possam desenvolver propostas de intervenção pontuais na busca de sanar problemas ao longo do processo de implementação da política e Itinerários Formativos numa perspectiva macro do contexto de sistema de rede de ensino.

Nesse repertório documental também poderia se investigar dois contextos comuns que fazem parte dos estudos do ciclo de políticas públicas, aspectos que são resultado de uma implementação: contexto dos resultados/efeitos e contexto da estratégia política.

Apresentadas as visões específicas dos resultados da pesquisa, suas limitações e indicações de possíveis estudos, findo estas considerações finais apresentando minhas impressões sobre a vivência como pesquisador deste estudo.

Dado início às primeiras leituras de artigos sugeridos pela equipe de orientação da Dissertação I do Programa de Pós-Graduação Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública, do Caed-UFJF, passei a conhecer um vasto campo de informações do universo acadêmico da Educação, leituras que não são tão comuns ao longo do currículo da formação específica em Letras, com o qual me graduei.

Esse acesso permitiu que eu ampliasse a visão sobre políticas públicas, e buscasse, muitas vezes de forma autônoma, mais leituras sobre a educação brasileira e como se dão as inovações dessa por meio de leis, diretrizes, implementação de parâmetros curriculares, entre outras informações que passei a consumir relacionado a ciclo de políticas públicas educacionais, assim como sobre conceitos de investigação para esse campo de saberes.

A riqueza desse cenário de estudo que se apresentou para mim ao logo dos dias de construção desta dissertação gerou de minha parte interesse sobre estudos voltados à pedagogia do ensino, à formação de professores e a processos de avaliação que se mostrem como alternativa aos modelos tradicionais, assim como também a repensar a atuação como coordenador pedagógico da unidade de estudo na função de agente implementador de políticas educacionais.

Fazer análises mais profundas sobre a existência de fatores sociais que não são contemplados em proposições de mudanças educacionais, estar atento à importância de não implantar uma política como ela é criada, mas implementar por um processo de tradução que traz a política para uma vivência adequada ao espaço real são condições que agora fazem parte do olhar deste pesquisador em sua atuação profissional no ambiente escolar.

Finalizo minhas considerações mencionando que o maior desafio fora manter, em um exercício constante e árduo, a leitura distanciada e o olhar de pesquisador sobre um contexto de ações escolares do qual também fui colaborador e sobre o qual essa pesquisa se desenvolveu.

REFERÊNCIAS

- ALFERES, M. A.; MAINARDES, J. **A recontextualização do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa - PNAIC: uma análise dos contextos macro, meso e micro.** *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 2, p. 420-444, maio/ago. 2018.
- APPLE, Michael. **A luta pela democracia na educação crítica.** *Revista e-curriculum*. São Paulo, v. 15, n. 4, 2017. pp. 894 – 926.
- APPLE, Michael. **Reestruturação educativa e curricular e as agendas neoliberal e neoconservadora:** entrevista com Michael W. Apple. *Currículo sem Fronteiras*. v.1, n. 1, 2001, pp. 5-33.
- APPLE, Michael. **Produzindo diferença:** neoliberalismo, neoconservadorismo e a política de reforma educacional. *Linhas Críticas*. Brasília, n. 45. 2015. pp. 606-544.
- BEHR, A.; MORO, E. L. S.; ESTABEL, L. B. Gestão da biblioteca escolar: metodologias, enfoques e aplicação de ferramentas de gestão e serviços de biblioteca. *Ci. Inf.*, Brasília, v. 37, n. 2, p. 32-42, maio/ago. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v37n2/a03v37n2.pdf> . Acesso em: 20 ago. 2021.
- BERNARDIN, Márcio Luiz; DA SILVA, Monica Ribeiro. **Políticas Curriculares para o Ensino Médio e para a Educação Profissional: propostas, controvérsias e disputas em face das proposições do Documento Referência da Conae 2014.** *Jornal de Políticas Educacionais*, [S.l.], v. 8, n. 16, dez. 2014. ISSN 1981-1969. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/40309>. Acesso em: 19 out. 2020. doi:<http://dx.doi.org/10.5380/jpe.v8i16.40309>.
- BLUM, M. S. R.; LIMA FILHO, D. L. Uma breve análise do PNFEM no âmbito das reformas educacionais no Brasil. **IV Colóquio Nacional e I Colóquio Internacional: A produção do conhecimento em educação profissional. A reforma do Ensino Médio (LEI 13.415/2017) e suas implicações para a educação profissional.** Natal, RN – 24 a 27 de julho de 2017 – Campus Natal Central – IFRN. Disponível em: <https://ead.ifrn.edu.br/coloquio/anais/2017/trabalhos/eixo3/E3A4.pdf> . Acesso em 19 set. 2020.
- BONELLI, FRANCESCO et al. **A atuação dos burocratas de nível de rua na implementação de políticas públicas no Brasil: uma proposta de análise expandida.** *Cad. EBAPE.BR*, Rio de Janeiro, v. 17, n. spe, p. 800-816, nov. 2019. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1679-39512019000700800&lng=en&nrm=iso . Acesso em 16 set. 2020.
- BRANCO, Emerson Pereira [et al.]. **A implementação da base nacional comum curricular no contexto das políticas neoliberais.** -1ª ed. – Curitiba: Appris, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, 2018.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado em: 3 abril 2020.

BRASIL. **Decreto nº 2.208**, de 17 de abril de 1997: Brasil, Presidência da República. Brasília: MEC, 1997.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Acrescenta § 3º ao art. 76 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias [...]

BRASIL. **Guia de implementação da Base Nacional Comum Curricular: Orientações para o processo de implementação da BNCC**. 2020. Disponível em: <https://implementacaobncc.com.br/> Acesso em 18 set. 2020.

BRASIL. **Guia de Implementação do Novo Ensino Médio. 2018**. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/#!/guia> Acesso em 18 set. 2020.

BRASIL. **Lei nº 9.394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 17 fev. 2017b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm. Acessado em: 18 agosto. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diário Oficial da União. Seção 1. Publicação Nº 238, segunda-feira, 9 de dezembro de 2013, p.24. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15069-pacto-dou-1-2&Itemid=30192 Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. **Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Documento orientador. 2013. Disponível em: http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/pacto_fort_ensino_medio.pdf. Acesso em 26 set. 2020.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

BRASIL. Plataforma PDDE-Interativo Novo Ensino Médio (2019). Acesso: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/novo-ensino-medio>

BRASIL. **Portaria Nº 867**, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto pela Educação na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Poder Executivo, Brasília, DF, 5 jul. 2012. Seção 1, n. 129, p. 22-23.

BRASIL. Referenciais Curriculares para a Elaboração de Itinerários Formativos (RCEIF). Portal do MEC, 2018. **Disponível em:** <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf> Acessado em 15 de junho 2020

BRISKIEVICZ, Danilo Arnaldo; STEIDEL, Rejane (Org.). **O Novo Ensino Médio: desafios e possibilidades**. 1. Ed. – Curitiba: Appris, 2018. Paginação irregular em kindle.

CELLARD, A. **A análise documental**. In: POUPART, J. et al. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Vozes, 2008.

Competências socioemocionais para contextos de crise: Informações, estratégias e práticas para famílias e educadores desenvolverem habilidades socioemocionais na educação durante a crise da pandemia Covid-19. In. Portal Instituto Ayrton Senna [s/d] Disponível em: https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/socioemocionais-para-crises.html?gclid=EAiaIQobChMItaWByrz-8QIVxAiRCh2CagzNEAAYASAAEgKV6fD_BwE Acessado em: 20 de julho de 2021.

COSTA, G. P.; MAGALHÃES JÚNIOR, A. G. O Diretor de Turma e a Gestão Pedagógica nas Escolas Profissionais Inhamuenses. **Inovação & Tecnologia Social**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 15–24, 2019. DOI: 10.47455/2675-0090.2019.1.1.1979. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/inovacaotecnologiasocial/article/view/1979> . Acesso em: 5 set. 2021.

COSTA, Marilda de Oliveira; SILVA, Leonardo Almeida da. **Educação e democracia: Base Nacional Comum Curricular e novo Ensino Médio sob a ótica de entidades acadêmicas da área educacional**. Rev. Bras. Educ., Rio de Janeiro, v. 24, e240047, 2019. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782019000100302&lng=en&nrm=iso>. access on 05 Apr. 2020. Epub Oct 14, 2019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240047>

CURY, Roberto Jamil; REIS, Magali; ZANARDI, Teodoro Adriano. **Base Nacional Comum Curricular: Dilemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez, 2018. **EDUCAÇÃO e transdisciplinaridade**. UNESCO. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127511> Acessado em: 20 jan. 2021.

FERRETTI, Celso João. **A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação**. *Estud. av.*, São Paulo, v. 32, n. 93, p. 25-42, Aug. 2018. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142018000200025&lng=en&nrm=iso. Acessado em: 20 jan. 2021.

GIRON, Graziela Rossetto. **Reflexões sobre a história das Políticas Educacionais no Brasil**. Portal Educação. Artigo em educação e pedagogia. [2013?]. 11 p. Disponível em: <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/contabilidade/reflexoes-sobre-a-historia-das-politicas-educacionais-no-brasil/57059#:~:text=Resumidamente%2C%20pode%2Dse%20dizer%20que,sustentava m%20propostas%20de%20reformas%20na> Acesso em 18 set. 2020.

GUIA DE CRIAÇÃO DO PFC PELO PDDE INTERATIVO - Aba Nº 5 – PDDE-Interativo Novo Ensino Médio – MEC, 2019.

Guia sobre abandono e evasão escolar: um panorama da educação brasileira. In. Portal Instituto Unibanco – Observatório da Educação Ensino Médio e Gestão [s/d]. Disponível em: https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/abandono-evasao-escolar/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=11358183974&utm_content=110865316026&utm_term=evas%C3%A3o%20escolar%20na%20eja&gclid=Cj0KCQjwssyJBhDXARIsAK98ITTBa1jUYLQY2oXZUKNhJfpo4UywallvxM2F4xgSmfAoej1pd9umM1QaApHwEALw_wcB Acessado em: 18 de agosto de 2021.

KRAWCZYK, Nora; FERRETI, Celso João. **Flexibilizar para quê? meias verdades da "reforma"**. Retratos da Escola: a reforma do Ensino Médio em questão, Brasília, v. 11, n. 20, p.33-44, 01 jun. 2017. Janeiro - Junho de 2017. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/757>. Acesso em: 06 de abril. 2020.

MACEDO, E. **Base curricular comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação.** E-curriculum, v. 12, n. 3, p. 1530-1555, dez. 2014. Disponível em: <http://files.zeadistancia.webnode.com/200000171-9cc7f9dc/MACEDO%20BNCC%20Novas%20formas%20de%20sociabilidade%20produzindo%20sentido%20na%20edu.pdf>. Acesso em 16 set. 2020.

MAINARDES, J. **A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional.** Jornal de Políticas Educacionais, Curitiba, v. 12, n. 16, p. 1-19, 2018. Disponível em <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164> Acesso em 5 set. 2020.

MAINARDES, J. **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. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf> Acesso em 5 set. 2020.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. **A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares.** *Revista Teias*, [S.l.], v. 11, n. 22, p. 24 pgs., ago. 2010. ISSN 1982-0305. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24114>. Acesso em: 26 out. 2020.

MENEZES, Ebenezer Takuno de; SANTOS, Thais Helena dos. **Verbete Plano Decenal de Educação para Todos.** *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - Educabrasil*. São Paulo: Midiamix, 2001. Disponível em: <https://www.educabrasil.com.br/plano-decenal-de-educacao-para-todos/>. Acesso em 21 de set. 2020.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver:** manifesto para mudar a educação. Tradução Edgar de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015a.

MICARELLO, H. A. L. da S. **A BNCC no contexto de ameaças ao Estado Democrático de Direito**. EccoS Revista Científica, n. 41, p. 61-75, set./dez., 2016.

Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=eccos&page=article&op=view&path%5B%5D=6801>. Acesso em: 27 mar. 2020.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo**. 16. reimp. São Paulo: EPU, 1986.

NERI, M. C. **Motivos da evasão escolar**. Brasília: Fundação Getúlio Vargas, 2009.

Disponível em:

<https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/cedoc/detalhe/12fcc791-cdd4-4daa-8ded-1cb995f0a85c> . 18 de ago. 2021.

OLIVEIRA, Antonio Cardoso; CÓSSIO, Maria de Fátima. **As políticas educacionais e as contribuições da abordagem do ciclo de políticas como metodologia de análise**.

Grupo de Trabalho – Políticas Públicas, Avaliação e Gestão da Educação. XI Congresso nacional de educação. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. Curitiba. Setembro de 2013. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/CD2013/pdf/8126_4719.pdf

Acessado em 5 set. 2020.

OLIVEIRA, B. R. **A implementação de políticas educacionais no nível micro: uma análise a partir dos profissionais da escola no contexto da prática**. Revista de

Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, v. 4, p. 1-17, 2019.

Disponível em: <https://revistas2.uepg.br//index.php/retepe/article/view/12972> .

Acessado em 27 out. 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Das políticas de governo à política de estado: reflexões sobre a atual agenda educacional Brasileira**. Educ. Soc., Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, June 2011. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302011000200005&lng=en&nrm=iso . Acesso em 27 out. 2020.

PFC – Plano de Flexibilização Curricular – Novo Ensino Médio – 2020. Proposto pela Escola CAIC Senador Carlos Jereissati. Novembro de 2019.

RAMOS, Marise Nogueira. **Itinerário Formativo**. Verbetes em Dicionário da Educação Profissional em Saúde. Fundação Oswaldo Cruz. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio. 2009. Disponível em:

<http://www.sites.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/itifor.html#:~:text=A%20express%C3%A3o%20'itiner%C3%A1rio%20formativo'%2C,modo%20de%20acesso%20%C3%A0%20profiss%C3%A3o>. Acesso em: 16 jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p.

TEIXEIRA, Paola Cristine; SOARES, Juliana Cordeiro. Políticas públicas e currículo educacional no Brasil. In: SARAIVA, Ana Maria Alves; PASSOS, Daniela Oliveira Ramos dos; OLIVEIRA, Rita de Cássia. **Políticas educacionais e trabalho docente no**

século XXI: desafios para a formação humana [recurso eletrônico]. - 1. Ed. – São Carlos: De Castro, 2020.

TEIXEIRA, Rosane de Fátima Batista; LEÃO, Gabriel Mathias Carneiro; DOMINGUES, Hanny Paola; ROLIN, Evandro Cherubini Rolin. **CONCEPÇÕES DE ITINERÁRIOS FORMATIVOS A PARTIR DA RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 06/2012 E DA LEI Nº 13.415/2017**. In: XIII EDUCERE, IV SIRSSE, VI SIPD – CÁTEDRA UNESCO -, 2017, Curitiba. **Comunicação** - Políticas Públicas e Gestão da Educação. : ?, 2017. p. 16027 – 16039. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27280_14159.pdf Acessado em: 16 jan 2021.