



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

6638 - Trabalho Completo - XXV EPEN - Reunião Científica Regional Nordeste da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (2020)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR ALINHADA À BNCC: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO ARACATI/CE.

Joelma de Sousa Lemos - ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Marcia Betania de Oliveira - UERN - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR ALINHADA À BNCC: UM ESTUDO EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DE ENSINO MÉDIO ARACATI/CE

RESUMO

Este trabalho investiga como a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) está sendo produzida em/por escolas de Ensino Médio. Aborda a flexibilização do currículo na Base do Ensino Médio via itinerários formativos e destaca como discursos em torno da produção dessa proposta circulam nas escolas e os possíveis desdobramentos que produzem no currículo. Com base na abordagem do Ciclo de Políticas de Ball e Bowe (1998), questiona uma visão estadocêntrica de constituição das políticas e entende a sua produção de forma cíclica e em múltiplos contextos. Em diálogo com Lopes e Macedo (2011), Lopes (2015, 2018, 2019), entende currículo como um processo e luta de sentidos, desconstruindo uma visão de currículo restrita a documentos, grade curricular ou ementa. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cujos participantes foram gestores de duas escolas estaduais de Ensino Médio (EEM), situadas no município de Aracati/CE. A produção de dados foi realizada mediante organização de um grupo focal por escola. Considera que a proposta de flexibilização curricular está sendo construída a partir de

movimentos de negociação, de lutas e de resistências e que há um processo fluído de produção de sentidos sobre os itinerários formativos que mantém relação com as condições de trabalho e a identificação dos docentes.

Palavras-chave: BNCC do Ensino Médio. Flexibilização Curricular. Itinerários formativos.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho investiga como a Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aos Referenciais Curriculares para a Elaboração dos Itinerários Formativos está/ven sendo produzida, a partir dos discursos dos gestores, em/por escolas de Ensino Médio regular do município de Aracati-CE.

Com base na abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1998), entendemos o processo de produção da política de forma cíclica e em múltiplos contextos. Nesse sentido, as políticas estão em permanente movimento, pois são caracterizadas por elementos instáveis e contraditórios, suscetíveis às pressões oriundas dos grupos de interesses, às singularidades das instituições e às múltiplas interpretações que os atores fazem dos textos das políticas.

Na discussão sobre currículo, buscamos nos aproximar da perspectiva pós-estrutural a partir dos trabalhos de Lopes (2015, 2018, 2019) Lopes e Macedo (2011), que o entendem como um processo e luta de sentidos, desconstruindo uma visão de currículo restrita a documentos, grade curricular ou ementa. Portanto, assumimos em diálogo com essas autoras a impossibilidade de definição de qualquer fundamento sobre o que vem a ser currículo e sobre o currículo em si.

Esse estudo elegeu a pesquisa qualitativa, de natureza interpretativa, como modalidade de abordagem metodológica e tem como participantes gestores de duas Escolas de Ensino Médio (EEM), pertencentes à rede pública do Estado do Ceará, no município de Aracati. Essas escolas foram denominadas, aleatoriamente, de X e Y.

A produção de dados foi realizada mediante organização de um grupo focal em cada escola, realizado no mês de dezembro de 2019. Cada grupo contou com a participação de três gestores. Os gestores da escola X estão identificados pelas letras A, B, C, enquanto os da escola Y são referenciados pelas letras D, E, F.

O artigo está dividido em duas seções. Na primeira, discutimos a flexibilização curricular na BNCC do Ensino Médio via itinerários formativos. Na última seção destacamos os discursos dos gestores sobre o processo de construção da proposta de flexibilização curricular nas escolas da pesquisa.

2 A BNCC DO ENSINO MÉDIO E A PROPOSTA DE FLEXIBILIZAÇÃO CURRICULAR VIA ITINERÁRIOS FORMATIVOS

Segundo a BNCC do Ensino Médio, o desenvolvimento tecnológico acarreta mudanças no mundo do trabalho e nas relações sociais que impactam na formação dos jovens, por isso é necessário pensar políticas curriculares que se ajustem a esse cenário “[...] cada vez mais complexo, dinâmico e fluido [...]” (BRASIL, 2018a, p. 462) e que atendam às expectativas das juventudes.

Conforme aponta o documento, esse conjunto de demandas de formação no Ensino Médio não serão atendidas com a organização curricular vigente, caracterizada na Base com excesso de disciplina e abordagens pedagógicas que não respondem às expectativas dos jovens, do mundo do trabalho e da sociedade na atualidade.

Diante dessa inadequação curricular, a BNCC, incorporando a Reforma do Ensino Médio (Lei Nº 13.415/2017), propõe um currículo diversificado e flexível, determinando que o mesmo seja composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários formativos (BRASIL, 2018b).

Para a BNCC, é imprescindível romper com a centralidade das disciplinas nos currículos, adotando metodologias que evidenciem “a contextualização, a diversificação e a transdisciplinaridade ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos” (BRASIL, 2018c, n.p). A partir de estudos de Lopes (2019) compreendemos que a BNCC do Ensino Médio define as disciplinas escolares como simples divisão do conhecimento a serem reagrupadas, desconsiderando que elas representam instituições, organizadas em comunidades disciplinares, com as quais os sentidos da política curricular são negociados, constituindo a identidade dos docentes.

Na BNCC, os currículos do Ensino Médio são compostos pela formação geral básica e pelos itinerários formativos. A formação geral básica refere-se aos direitos e objetivos de aprendizagens, expressos em competências e habilidades. Os itinerários formativos são caracterizados na Base como estratégicos para a flexibilização curricular no Ensino Médio e englobam “[...] situações e atividades que os estudantes podem escolher” (BRASIL, 2018b, p. 3) dentro das possibilidades ofertadas pelas instituições e redes de ensino, e têm como objetivo “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” (BRASIL, 2018b, p. 3).

Cabe às redes de ensino definir quais itinerários formativos construirão e quais eixos estruturantes serão mobilizados nos percursos definidos. Dessa forma, conforme aponta Lopes (2018, p. 67), “[...] o tão enfatizado protagonismo juvenil, associado à escolha do que estudar, torna-se submetido às possibilidades de escolas e redes, algo que [...] a juventude não tem o poder de interferir diretamente”.

No guia de implementação do Novo Ensino Médio é recomendado o alinhamento dos itinerários formativos ao projeto de vida dos estudantes. Segundo a BNCC, o projeto de vida é aquilo que os estudantes almejam e projetam para si, sendo o principal canal através do qual o protagonismo juvenil é exercido no currículo dessa etapa de ensino e o eixo central em torno do qual a escola pode organizar suas práticas.

Lopes (2019) destaca que ser cidadão trabalhador é o limite da significação das singularidades humanas na BNCC, a ponto de a Base do nível médio estar submetida ao

trabalho como projeto de vida, o que reitera o quanto a BNCC “[...] parece querer controlar o futuro dos jovens [...] via itinerários formativos, sem admitir que esse futuro – como porvir – não é algo programável ou previsível” (LOPES, 2019, p. 70).

3 OLHARES SOBRE O PROCESSO DE FLEXIBILIZAÇÃO DO CURRÍCULO: AS VOZES DOS GESTORES

Durante o grupo focal, ao manifestarem suas percepções sobre a construção da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC) nas escolas, os gestores produziram discursos com acentuado sentido de insegurança, ansiedade, angústia por não se sentirem preparados para a mediação desse processo. Para os gestores da escola X: “nós temos muita coisa para dar conta em termo de competências e habilidades em pouco tempo, em 1800 horas” (Gestor A, Escola X, 2019); “[...] existe uma grande dúvida em torno dessa questão do itinerário formativo, porque temos a impressão que o aluno vai escolher, mas a escola vai oferecer determinados itinerários, em determinados modelos” (Gestor B, Escola X, 2019).

Nesse mesmo sentido, os participantes da Escola Y alegaram: “não sabemos qual vai ser o caminho que o Ceará vai seguir, pois está tudo ainda muito nebuloso para a gente” (Gestor F, Escola Y, 2019); “[...] tem esse receio de redução de carga horária para determinadas áreas; está todo mundo questionando como vai ser esse novo desenho [curricular]” (Gestor D, Escola Y, 2019).

Compreendemos que essas tensões mantêm relação com o próprio contexto em que esse discurso está sendo produzido, quando as questões relacionadas à essa flexibilização curricular ainda são muito recentes. Ademais, a própria maneira como esse currículo foi desenhado, via medida provisória, e, posteriormente, incorporado à Base, ao nosso ver, potencializa esse discurso, como aponta a fala da gestora da Escola X ao afirmar que “[...] os professores não se reconhecem nessa proposta de flexibilização curricular do Ensino Médio” (Gestor B, Escola X, 2019).

Nesse processo de construção da PFC, a demanda por formação foi muito presente. Os gestores da Escola X alegaram que as orientações do Ministério da Educação são muito superficiais: “[...] nós não tivemos um suporte teórico que nos tenha dado uma fundamentação, uma segurança por onde nós trilharemos esse novo” (Gestor B, Escola X, 2019); “eu senti muita falta desse processo de formação nesse momento [...] ninguém veio aqui e juntou todo mundo e [disse:] vamos treinar vocês ou vamos capacitar vocês” (Gestor C, Escola X, 2019).

Os gestores da escola Y perceberam essa falta de formação como uma falha do processo e destacaram que a “[...] gestão não teve uma formação ainda a respeito da Base, do Novo Ensino Médio, dos itinerários, para que pudéssemos replicar junto aos professores” (Gestor F, Escola Y, 2019); “[...] a maior preocupação que eu vejo é como isso vai se concretizar, como é que isso vai ser. É mais a parte prática do que a teórica” (Gestor D, Escola Y, 2019).

Compreendemos que significantes como “trilho”, “treino”, “replicar” e “prática”, presentes nas falas dos sujeitos, sugerem sentidos de uma formação voltada à operacionalização dessa proposta e não à compreensão das implicações dessa política para a educação, o ensino e o próprio currículo; ou seja, o papel da escola é o de implementar a política formulada em outros espaços. A perspectiva do Ciclo de Políticas de Ball, em

especial em nossa investigação, é tentar romper com esse binário formulação/implementação na compreensão das políticas, haja vista que nessa ótica existe um centro de poder, no qual a política é pensada e formulada, sendo transferida para as escolas para serem postas em prática pelos seus profissionais.

Os gestores perceberam, por parte dos professores, resistências e conflitos nesse processo de elaboração da PFC. Destacaram aspectos voltados à lotação, dado o receio dos professores de perderem carga horária nesse novo desenho curricular; aos recursos financeiros disponíveis para a execução da proposta; à infraestrutura da escola, questionando como essas mudanças propostas seriam acomodadas no espaço que a escola dispõe.

As duas escolas também enfrentaram resistências em relação à discussão sobre os itinerários formativos. Os sujeitos da Escola X pontuaram que tiveram que observar as voações econômicas do município, os interesses e necessidades dos alunos e as demandas dos professores. Os da Escola Y acrescentaram como resistência o diálogo entre esses itinerários e as disciplinas escolares, alegando que isso mexe com a identidade dos professores.

Os gestores também contestam esse discurso de que os itinerários formativos flexibilizam o currículo do Ensino Médio. Para eles, os alunos não terão poder de escolha, vão se adequar aos itinerários formativos ofertados na escola ou no município, dependendo das parcerias estabelecidas e das possibilidades das redes de ensino.

Na visão do Ciclo de Políticas, essas resistências e conflitos que ocorrem no contexto da prática possibilitam a recontextualização das políticas, pois há um novo discurso sendo produzido e novos sentidos são atribuídos à política. A recontextualização ocupa lugar central no ciclo de políticas de Ball, uma vez que os discursos e os textos que circulam entre os diversos contextos vão sendo recontextualizados para acomodar os interesses dos diversos grupos que participam desse processo.

Além disso, há um processo fluído de produção de sentidos sobre os itinerários formativos que mantém relação com as condições de trabalho e a identificação dos docentes. Os itinerários estão sendo significados no sentido de atender a essas demandas que, no momento de construção da PFC, se apresentam de forma muito forte para os gestores, e, contingencialmente, produzem “[...] um discurso comum, provisório e contingente, no qual há fixação parcial dos sentidos possíveis de significação” (DIAS; LOPES, 2009, p. 85).

Os gestores alegaram que a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC) enviou às escolas um documento para orientar esse processo de elaboração da PFC das escolas. Esse documento estava organizado por eixos e recomendava às unidades de ensino que procurassem identificar as ações já desenvolvidas pela escola as quais pudessem ser encaixadas nessa proposta.

É interessante observar que o texto político que norteia as ações da PFC da escola é oriundo da SEDUC; em momento algum, os gestores fizeram referências aos textos do MEC. Como já referido anteriormente, se consideramos que à proporção que circula entre os diversos contextos, a política é recontextualizada, e se, por outro lado, todo texto está aberto a produção de novos sentidos, compreendemos, portanto, que o controle da política de currículo é impossível (LOPES, 2018), apesar da existência de uma BNCC.

Apesar de todos os percalços e dificuldades, os gestores acham necessária a definição de uma Base Nacional, o que aponta uma ideia de política curricular centralizada. “A BNCC vai nos indicar caminhos, para que a aprendizagem aconteça na sala de aula” (Gestor A, Escola X, 2019); “[...] é necessária nessa perspectiva de unidade, para dar uma cara à

educação brasileira” (Gestor B, Escola X, 2019). Os participantes da Escola Y aludiram que “[...] a base tem uma influência, se de fato ela for concretizada da forma como está sendo orientada” (Gestor D, Escola Y, 2019), “[...] a Base vai contribuir diretamente para o ensino” (Gestor F, Escola Y, 2019).

Apesar de defenderem a regulação do currículo, via Base, os gestores da Escola X apresentaram outras demandas que deveriam estar presentes na sua elaboração. “Eu creio que poderia ter sido diferente, pensar um pouco por dentro, para descobrir quem é esse povo, quem é esse Brasil, para poder construir essa Base” (Gestor C, Escola X, 2019); “[...] acho que definir o que é a BNCC tinha que ser feito por um processo diferente, um processo que analisasse o que o meu aluno precisa para a vida dele hoje” (Gestor B, Escola X, 2019).

Percebe-se no discurso dos gestores, uma fala institucionalizada a partir da estreita relação apontada entre a instituição de uma BNCC e a qualidade do ensino. Além disso, essa homogeneidade curricular pretendida não é possível, pois a base será sempre lida contextualmente de formas diferente, pois os textos não possuem sentidos fechados tampouco fixos e claros, e ao serem lidos novos sentidos a ele serão sempre atribuídos (LOPES, 2018).

4 CONCLUSÃO

Neste trabalho, discutimos o processo de construção da proposta de flexibilização curricular em duas escolas de Ensino Médio/Aracati/CE, no momento de alinhamento do currículo dessas instituições à BNCC e aos itinerários formativos. O discurso dos gestores aponta sentidos de um processo de construção envolto em contestações, resistências e conflitos. Há uma fluidez de sentidos em relação aos significados desses itinerários formativos e uma tentativa de acomodar demandas voltadas às condições de trabalho e a identificação dos docentes no momento de discutir os itinerários que serão oferecidos no currículo dessas escolas. Embora exista um olhar dos gestores para os interesses dos alunos, não são eles que orientam esse processo

Segundo o discurso dos gestores, a construção dessa proposta nas escolas está embasada nas orientações que a SEDUC/CE elaborou a partir de documentos oriundos do Ministério da Educação, o que indica uma recontextualização da política em curso. Entendemos que, através dos embates que estão ocorrendo no âmbito das escolas, novos sentidos a ela serão atribuídos.

Esse processo destaca que a definição de uma política curricular é uma questão de disputa política, na qual diversos discursos lutam por hegemonia, por legitimidade. Embora a BNCC já tenha sido aprovada, esse fato não faz cessar o debate, posto que outros textos políticos continuam significando essa política, além do próprio contexto da prática, que a ressignifica continuamente.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen J; BOWE, Richard. El currículum nacional y su “puesta en práctica”: el papel de los departamentos de materias o asignaturas. **Revista de Estudios del Currículum**, Barcelona, v. 1, n. 2, p. 105-131, 1998.

BRASIL. **Guia de implementação da Base nacional comum curricular**: orientações para o processo de implementação da BNCC. 2018a. Disponível em: http://implementacaobncc.com.br/wpcontent/uploads/2018/06/guia_de_implementacao_da_bnc Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referenciais Curriculares para elaboração dos itinerários formativos**. Brasília, DF: MEC, 2018b. Disponível em: <http://novoensinomedio.mec.gov.br/resources/downloads/pdf/DCEIF.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução N.º 3 CEB/CNE**, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, 2018c. Disponível em: http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 11 nov. 2019.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Alice Casimiro. Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores. **Currículo sem Fronteiras**, v. 9, n. 2, p. 79-99, jul./dez. 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf> Acesso em: 10 jan. 2019

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

LOPES, Alice Casimiro. Por um currículo sem fundamentos. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 21, n. 45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/indez.php/linhascritcas>>. Acesso em: 08 jan. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do currículo. *In*: AGUIAR, Márcia Angela da S; DOURADO, Luiz Fernandes (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p. 23-27. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf> Acesso em: 07 mar. 2019.

LOPES, Alice Casimiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 11 nov. 2019.