

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES

The seal of the Universidade Federal do Amazonas is a circular emblem. It features a central figure of a person, possibly a student or scholar, surrounded by a laurel wreath. Above the figure are three stars. The text "UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS" is written along the top inner edge of the circle, and "IN UNIVERSA SCIENTIA VERITAS" is written along the bottom inner edge. Two small dots are positioned on the left and right sides of the circle.

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: OS
DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR PARA A CONSTRUÇÃO
DO CONHECIMENTO E PROTAGONISMO DO ESTUDANTE**

Manaus – Amazonas
2022

JOSÉ FARIAS BERNARDES

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS DA
INTEGRAÇÃO CURRICULAR PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E
PROTAGONISMO DO ESTUDANTE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA), da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliane Regina Martins Batista.

Linha de pesquisa: Fundamentos e Metodologias para o Ensino de Ciências Humanas.

Manaus – Amazonas
2022

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Bernardes, José Farias
B522p Políticas curriculares para o ensino médio: os desafios da integração curricular para a construção do conhecimento e protagonismo do estudante/José Farias Bernardes. 2022
164 f.: il.; 31 cm.

Orientadora: Eliane Regina Martins Batista
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Ciclo de políticas. 2. Política educacional. 3. Currículo integrado.
4. Ensino Médio. I. Batista, Eliane Regina Martins. II. Universidade
Federal do Amazonas III. Título

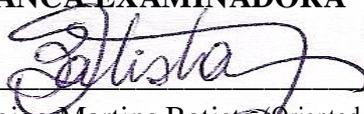
JOSÉ FARIAS BERNARDES

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS DA
INTEGRAÇÃO CURRICULAR PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO E
PROTAGONISMO DO ESTUDANTE**

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, como requisito parcial para obtenção de Titularidade de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Aprovada em 08 de setembro de 2022.

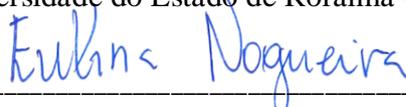
BANCA EXAMINADORA



Profa Dra Eliane Regina Martins Batista (Orientadora / Presidente)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM



Profa Dra Enia Maria Ferst (Membro Externo)
Universidade do Estado de Roraima - ERR



Profa Dra Eulina Maria Leite Nogueira (Membro Interno)
Universidade Federal do Amazonas – UFAM

DEDICO...

*Ao meu querido **Pai Francisco**, o popular **Chicão**.*

Como sua partida entristece os momentos à mesa.

Sua obtusidade seguida de hilarismo de fato cômico com os outros ou consigo mesmo, seguindo doente há dezoito anos vencia dia a dia, me dava forças para levantar diariamente...

*À minha mãe amada **Júlia Farias**, meus queridos irmãos **Antônio Bernardes**, a fortaleza, e **Juliana Bernardes**, a guerreira, pelo amor e cuidado com os quais me reconstruíram. Não posso deixar dedicar a eles esta conquista.*

AGRADEÇO...

As PROFESSORAS e PROFESSORES deste PPGECH que descomedidamente se dedicaram em customizar suas práticas em benefício do conhecimento onde caminho um pouco mais.

E, especialmente, digo, substancialmente importante para esta transcendência, à Dra. ELIANE REGINA MARTINS BATISTA, por sua excelência docente e pesquisadora que acreditou na transformação de um estudante “cauteloso” presumido, despretenso, opiniático adverso a organização. Agradeço a paciência.

Aos PROFESSORES e PROFESSORAS que das ESCOLAS que se dispuseram em contribuir na pesquisa de campo, pela atenção no compartilhado de opiniões, angústias e reflexões de melhorias.

À ANA LUZIA SANTOS (mãe) e ANNAH RIBQAH BERNARDES, querida filha, pelo amparo alegres e fáceis, difíceis e complicados do processo realização desse trabalho.

Aos revisores e tradutores dos textos, Professora ELCIVAN DA SILVA DUARTE e Professor JUAREZ DE ALMEIDA MACHADO, no esforço de manter a escrita culta e tradução coerente ao vernáculo textual da maneira mais adequada possível.

Meus sinceros agradecimentos.

“We shape our tools and then our tools shape us.”
John Culkin

“O progresso técnico deixará apenas um problema: a fragilidade da
natureza humana.”
Karl Kraus

“à desvalorização do mundo humano aumenta em proporção direta
com a valorização do mundo das coisas”
Karl Marx

“O Talibã podia tomar nossas canetas e nossos livros, mas não podia
impedir nossas mentes de pensar.”
Malala Yousafzai

“Estamos preparados para fazer nossas vozes serem ouvidas”
Filme: O Menino Que Descobriu o Vento, 2019

RESUMO

A presente dissertação é resultado de proposta de pesquisa cujo objeto de estudo analisou as políticas educacionais consolidada na recente homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e sua relação na construção de conhecimento considerando o aspecto pragmático na produção de políticas escolares para o ensino médio. Enquanto política pública a reformulação do currículo para o ensino médio buscou alavancar mecanismos da tecnologia nos campos da informação e da comunicação, que na contemporaneidade “fetichiza” as principais relações humanas, envolvendo educação, meio ambiente e consumismo num cenário complexo de sociedade decorrente da experiencição e subjetividade humana. Da sistematização do objeto empreendeu-se o problema principal: como a política educacional orientada pela Base Nacional Comum Curricular possibilitará a construção do conhecimento e o protagonismo aprendente de estudantes na conjuntura da “nova educação média” que prioriza o desenvolvimento de competências pragmáticas e utilitaristas? Assim, como objetivo geral pretende-se analisar o desenvolvimento das políticas curriculares e os princípios integradores expressos na BNCC para o ensino médio em escolas da rede estadual de educação no município do Amazonas. Os objetivos específicos buscam analisar o remodelamento curricular enfatizando os princípios integradores explícitos tanto na BNCC recíprocos ao Novo Ensino Médio (NEM), mas também, especificamente, as relações no processo histórico, educativo-local, o desenvolvimento de conteúdos e a atuação dos professores na efetivação da política em si. Nessa perspectiva, ancora-se a abordagem de *ciclos de políticas* em Stephen Ball (colaboradores), Mainardes, Mainardes; Tello, desenvolvendo os cenários de influência, produção de texto e campo da prática, e através da *theory of policy enactment* fundamenta o campo de atuação docente (Ball, Maguire, Braun, Mainardes, Tello) e no âmbito de currículo integrado em Alice Lopes. A abordagem em ciclo de política fundamentou a metodologia delineada na pesquisa documental, instrumento de coleta e análise de dados, desenvolvida em duas escolas de ensino médio no município de Manaus-Amazonas, do sistema estadual de educação, com doze professores de áreas referenciais que atuam na operacionalização do “novo modelo” de currículo. Os resultados apresentam as escolas como reprodutoras de políticas educativas, pois apenas legitimam os documentos normativos, onde priorizaram o pragmatismo e o utilitarismo do currículo retomando o ensino tecnicista numa roupagem contemporânea de sociedade, que integrando competências e habilidades necessitarão agregar categorias como flexibilidade, tecnologia e interdisciplinaridade à performatividade do campo de atuação docente. Por fim, a reprodução de políticas não possibilita o protagonismo aprendente ao estudante da educação média de forma que as propostas escolares promovem o dualismo educacional, retroações e injustiça social.

Palavras-chave: Ciclo de políticas. Política educacional. Currículo integrado. Ensino Médio.

RESUMEN

Esta disertación es el resultado de una propuesta de investigación cuyo objeto de estudio analizó las políticas educativas consolidadas en la reciente aprobación de la Base Nacional Común Curricular (BNCC) y su relación en la construcción del conocimiento considerando el aspecto pragmático en la producción de políticas escolares para escuela secundaria. Como política pública, la reformulación del currículo para el bachillerato buscó aprovechar mecanismos de la tecnología en los campos de la información y la comunicación, que en la contemporaneidad “fetichiza” las principales relaciones humanas, involucrando educación, medio ambiente y consumismo en un escenario complejo de sociedad resultante del experimentar y de la subjetividad humana. A partir de la sistematización del objeto, se abordó el problema central: ¿cómo la política educativa orientada por la Base Curricular Común Nacional posibilitará la construcción del conocimiento y el protagonismo del aprendizaje de los estudiantes en el contexto de la “nueva educación secundaria” que prioriza el desarrollo de las competencias pragmáticas y utilitarias? Así, como objetivo general, pretendemos analizar el desarrollo de las políticas curriculares y los principios integradores expresados en la BNCC para la enseñanza media en las escuelas de la red estatal de educación en el municipio de Amazonas. Los objetivos específicos buscan analizar la remodelación curricular, enfatizando los principios integradores explícitos tanto en la BNCC recíproca a la Nueva Escuela Secundaria (NEM), como también, específicamente, las relaciones en el proceso histórico, educativo-local, el desarrollo de contenidos y el desempeño de los docentes en la implementación de la política misma. Desde esta perspectiva, el enfoque de los ciclos de política se ancla en Stephen Ball (colaboradores), Mainardes, Mainardes; Tello, desarrollando los escenarios de influencia, producción de textos y campo de práctica, y a través de la teoría de la promulgación de políticas, funda el campo de la actividad docente (Ball, Maguire, Braun, Mainardes, Tello) y dentro del currículo integrado en Alice Lopes. El enfoque del ciclo de políticas se basó en la metodología delineada en la investigación documental, instrumento de recolección y análisis de datos, desarrollado en dos escuelas secundarias de la ciudad de Manaus-Amazonas, del sistema educativo estatal, con doce profesores de las áreas de referencia que actúan en la operacionalización del “nuevo modelo” de currículo. Los resultados muestran a las escuelas como reproductoras de políticas educativas, pues solo legitiman los documentos normativos, donde priman el pragmatismo y el utilitarismo del currículo, retomando la enseñanza tecnicista en la sociedad contemporánea, que integrando competencias y habilidades necesitará agregar categorías como como flexibilidad, tecnología e interdisciplinariedad a la performatividad del campo docente. Finalmente, la reproducción de políticas no permite el protagonismo del aprendizaje del estudiante de educación secundaria, por lo que las propuestas escolares promueven el dualismo educativo, las retroacciones y la injusticia social.

Palabras clave: Ciclo de políticas. Política educativa. Currículo integrado. Escuela secundaria.

ABSTRACT

This dissertation is the result of a research proposal whose object of study analyzed the educational policies consolidated in the recent approval of the National Common Curricular Base (BNCC) and its relationship in the construction of knowledge considering the pragmatic aspect in the production of school policies for high school. As a public policy, the reformulation of the curriculum for high school sought to leverage mechanisms of technology in the fields of information and communication, which in contemporary times "fetishizes" the main human relationships, involving education, environment and consumerism in a complex scenario of society resulting from experiencing and human subjectivity. From the systematization of the object, the main problem was undertaken: how will the educational policy guided by the National Common Curricular Base enable the construction of knowledge and the learning protagonism of students in the context of the "new secondary education" that prioritizes the development of pragmatic and utilitarian competences? Thus, as a general objective, we intend to analyze the development of curricular policies and the integrating principles expressed in the BNCC for high school in schools of the state education network in the municipality of Amazonas. The specific objectives seek to analyze the curricular remodeling, emphasizing the explicit integrating principles both in the BNCC reciprocal to the New High School (NEM), but also, specifically, the relations in the historical, educational-local process, the development of contents and the performance of teachers in the implementation of the policy itself. From this perspective, the policy cycles approach is anchored in Stephen Ball (collaborators), Mainardes, Mainardes; Tello, developing the scenarios of influence, text production and field of practice, and through the theory of policy enactment, finds the field of teaching activity (Ball, Maguire, Braun, Mainardes, Tello) and within the curriculum integrated in Alice Lopes. The policy cycle approach was based on the methodology outlined in documentary research, an instrument for data collection and analysis, developed in two high schools in the city of Manaus-Amazonas, of the state education system, with twelve teachers from reference areas who work in the operationalization of the "new model" of curriculum. The results show schools as reproducers of educational policies, as they only legitimize the normative documents, where they prioritized the pragmatism and utilitarianism of the curriculum, resuming technicist teaching in a contemporary guise of society, which integrating competences and skills will need to add categories such as flexibility, technology and interdisciplinarity to the performativity of the teaching field. Finally, the reproduction of policies does not allow the learning protagonism of the secondary education student, so that the school proposals promote educational dualism, retroactions and social injustice.

Keywords: Policy cycle. Educational politics. Integrated curriculum. High school.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

5W2H – WHAT (o que será feito?); WHY (por que será feito?); WHERE: (onde será feito?); (WHEN quando será feito?); WHO (por quem será feito?); HOW (como será feito?); HOW MUCH (quanto custará?)

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

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CNE - Conselho Nacional de Educação

DCNEB - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

DCNEM - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

FGB – Formação Geral Básica

FMI - Fundo Monetário Internacional

IF – Itinerários Formativos

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (ou Económico)

ONU – Organização das Nações Unidas

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

PDCA – Nomenclatura de Plan (Planejar); Do (Fazer); Check(Verificar); Act(Agir) termos de estudos conhecido como ciclo de Deming

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PCNEM - Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

PCPEM – Proposta Curricular Pedagógica – Ensino Médio

PMM – Prefeitura Municipal de Manaus

PPP – Projeto Político-pedagógico

QDT – Quadro de Distribuição de Tarefas

RCAMNEM – Referencial Curricular do Amazonas para Novo Ensino Médio

RDA – Regime Direta da Administração

SEDUC – Secretaria de Educação e Cultura

SEMED – Secretaria Municipal de Educação

TIC – Tecnologia da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA	21
2.1 Abordagem em ciclos de políticas: educacional e curricular	222
2.1.1 O ciclo de políticas como possibilidade de análise da trajetória das políticas públicas ..	25
2.2 Políticas públicas e contemporaneidade	29
3 CONTEXTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO	32
3.1 O que expressam as políticas para o “novo ensino médio”	33
3.2 A BNCC como produto de capital “ante” o saber escolar	36
4 <i>DESIGNE</i> TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO	42
4.1 Delimitando o campo de estudo	44
4.2 Estruturação técnico-prática da investigação	45
4.2.1 Instrumento de pesquisa: questionário semiestruturado	51
4.2.2 Instrumento de coleta: escopo descritivo dos itens	53
5 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO	55
5.1 Bases formativas e princípios integradores	56
5.1.1 Integração curricular por meio da tecnologia	73
5.1.2 Integração curricular por meio da área de referência/interdisciplinaridade	77
6 COMO PROFESSORES FAZEM POLÍTICAS CURRICULARES?	87
6.1 Situando os sujeitos/participantes e a relação ao campo da pesquisa	89
6.2 Contexto da prática: sujeitos produtores de políticas	91
6.3 Atuação dos professores na produção das políticas no Ensino Médio	97
6.4 A tecnologia e a interdisciplinaridade no contexto formativo	104
6.5 Os itinerários formativos: arranjos curriculares e flexibilidade	110
6.5.1 Integração curricular por meio da interdisciplinaridade	119
6.5.2 Integração curricular por meio da tecnologia	122
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS	144
APÊNDICES	154
ANEXOS	162

1 INTRODUÇÃO

Nesta pesquisa a finalidade visou investigar a reformulação de políticas em educação cujas bases remodelaram o novo *curricular escolar*, mais especificamente, nas políticas para o ensino médio direcionou-se a pesquisa aos desafios de integração do currículo – forma geral e arranjos formativos - e a compreensão como essas mudanças presente e futuro influenciam os saberes e escolares e, conseqüentemente, a construção de conhecimento. Intencionando compreender a conjuntura da organização curricular pós-BNCC conclamamos os professores para descreverem como reelaboram políticas educativas nas escolas médias da educação básica. Para consecução da proposta fora abordado análises das políticas em arenas de conflituosas de política (BALL, 1992; MAINARDES, 2006; 2008; LOPES, 2011) interrelacionado os textos e documentos oficiais e estudos científicos que se confortaram com a realidade escolar de produção de políticas locais. A proposta desde o início respeitou a sistematização do projeto de pesquisa como veremos mais adiante, por isso, os debates se mantiveram amplos como descrito nos documentos e textos oficiais, mas também esteve propenso a mudanças pontuais que surgiram no decorrer da análise dos dados.

Assim, quando se destaca a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM) para a educação média (BRASIL, 2000) vê-se ecos do final do século passado, marcados por intensos debates por reforma da educação básica no Brasil. Nesses documentos foram equalizados os conceitos de habilidades, competências, interdisciplinaridade, contextualização e tecnologias passando a disputar espaço de pretexto para redimensionar a tradicional organização disciplinar dos currículos. Conseqüentemente, nessas últimas duas décadas um esforço desmesurado se intensificou no Governo para legitimar políticas públicas intencionando reafirmando a integração curricular como principal mecanismo de organização do saber escolar para escolas médias culminando com a nova Base Curricular:

A BNCC é fruto de amplo processo de debate e negociação com diferentes atores do campo educacional e com a sociedade brasileira e encontra-se organizada em um todo articulado e coerente fundado em direitos de aprendizagem, expressos em dez competências gerais, que guiam o desenvolvimento escolar das crianças e dos jovens desde a creche até a etapa terminal da Educação Básica.

As mudanças no campo sociológico das políticas sociais derivadas da ampliação estrutural do Estado em atender uma parcela significativa da sociedade que lutava por bens e serviços de eficácia qualitativa, historicamente negadas pelo Governo, culminaram no

remodelamento da política educacional. A nova releitura social refletida na conjuntura da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº. 9394/1996 propôs resgatar o progressismo dissipado pelo período ditatorial conseguindo no campo jurídico do direito subjetivo da educação, financiamento e autonomia da escola, formação mínima e valorização do magistério. Mas também proveu repactuar o poder estatal na produção de valorização do capital, aproximando a sobreposição da iniciativa privada ao interesse público ao bem da competitividade. Esses ensejos “alinham-se discursivamente com as retóricas pública dos governos que procuram fazer suas nações competitivas na economia global e seus serviços públicos mais produtivos e rentáveis”, é um artefato indicativo desse remodelamento foca os resultados e a superação dos problemas através de estatísticas positivas fragilmente operacionalizadas. (BALL, 2014, 164).

O texto final da LDBEN (BRASIL, 1996) previa um currículo nacional que, a princípio, solidificasse a soberania e a nacionalização do ensino, garantiu o direito à propagação de uma base curricular 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. (Lei n. 9394/1996, art. 26, caput). No entanto, sancionada a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018) retoma o caráter pragmático e utilitarista dos últimos currículos e posições conservadoras e determinísticas na construção de saberes escolares, e essas premissas forjam o objeto cognoscível desta proposta de pesquisa pautando, principalmente, as políticas educacionais de currículo integral consolidada na BNCC (BRASIL, 2018) e a construção de saberes escolares.

Essa contextualização configurou cenário ao desenvolvimento e apresentação desta dissertação de mestrado cujo objetivo incidiu em analisar o desenvolvimento das políticas curriculares e dos princípios integradores expressos na BNCC para o ensino médio em escolas da rede estadual de educação no município do Amazonas.

As políticas educacionais consolidadas na recente implementação da Base e sua relação na construção de conhecimento considerando o aspecto pós-Moderno de produção científica tem demonstrado um campo de estudo importante no desenvolvimento de currículos contemporâneos para o ensino médio. Enquanto política pública a reformulação do currículo para o ensino médio buscou alavancar mecanismos da tecnologia nos campos da informação e da comunicação (TIC), que na contemporaneidade fetichiza as principais relações humanas, envolvendo educação, meio ambiente e consumismo num cenário complexo de sociedade decorrente da experiencição e subjetividade humana. Na política educacional a TIC referenda

artefatos de legitimação estratégica ideológica e normatização em estudos de Ball (2014, p. 162) chama para essas mudanças de “Privatização dos setores público, [...], não é feita retirando os serviços do controle do setor público, mas sim por meio da venda de soluções políticas e via colaborações de vários tipos de setores [...], embora algumas sejam mais significativamente colaborativas do que outras”.

A perspectiva acima descrita precisamente institucionalizada na Base ratificou a expressão “... e suas tecnologias” acrescentando às Áreas de Conhecimento. A Base, de modo restrito a última etapa da Educação Básica, configura-se “num documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2018, p. 7). A logicidade sustentadora do documento causa deformidade” quanto às garantias de aprendizagens, ao tratar o movimento educacional um caráter absolutamente tecnológico, uma retomada neo-tecnicista.

Na leitura da BNCC (2018, p. 8-12) desde o pacto federativo referenciando “à formação de professores, à avaliação, à elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação”, propõe inferências as diretrizes buscam superar a fragmentação do conhecimento, de forma que as disciplinas afins agrupadas em áreas do conhecimento, motivem métodos e procedimentos [inter]disciplinares a partir de sequências herméticas. Em princípio o referido documento curricular demonstra superar a fragmentação educacional em sua totalidade.

Nesse sentido, espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BNCC, 2018, p. 8).

Na prática – principalmente o primeiro momento de implementação vem demonstrando um abismo na integração de saberes – duas dimensões uma geral e outra específica promoveriam flexibilidade entre módulos de saberes: a primeira, a base comum, demonstra a sistematização de componentes curriculares em áreas de conhecimento pertencente à *parte geral* constituindo um conjunto de competências e habilidades. A segunda faz referência aos itinerários formativos, que devem ser desenvolvidos por meio de *arranjos curriculares* parte específica e flexiva que considera o protagonismo aprendente, valorizando a experiência do discente. Neste cenário corroboram Lopes; Gomes; Lima (2003, p. 3), pois apresentam

contradições entre o documento oficial e o campo de atuação, ou seja, “Essas políticas têm em comum o estabelecimento de uma contradição entre flexibilidade curricular e controle via avaliação pelo Estado, de forma a introduzir as forças do mercado e as formas de decisão próprias do setor privado na educação.”.

Observa-se na BNCC orientação para a utilização da flexibilidade no currículo do ensino médio, a partir dos itinerários formativos os quais serão direcionados ao protagonismo, para isto, apresenta o eixo temático de iniciação científica, efeito pragmático a resolução de problemas a partir da perspectiva do aluno-pesquisador, conforme orientações da Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (BRASIL, 2018). Nesse contexto o currículo geral e o específico consolidam estruturas de poder (LOPES, 2006, p. 2), e esta política educacional tem definidas as aprendizagens essenciais, exclusivas e direcionadas à utilização do aparato tecnológico, porém digitalizar a educação pode não garantir o acesso e a permanência na escola, contrariando a teor expresso no documento. (BNCC, 2018).

Os itinerários formativos são arranjos que propõem integrar o currículo escolar em conformidade na Portaria n. 1.432/2018 (BRASIL, 2018), configurando-se um conjunto de situações e atividades educativas que democratiza a escuta dos estudantes, ou seja, estes sujeitos do processo educativo escolhem a formação geral ou específica conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens individuais, desde que oferecida na escola (nas Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional), delimitados aos 4 eixos estruturantes em iniciação científica, processos criativos, mediação e intervenção sociocultural, empreendedorismo.

[Os] Itinerários Formativos: 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. (BRASIL, 2018, 1. Introdução).

As políticas apresentam novas perspectivas para o ensino médio, retomando constante vigilância a uma retomada dualista do ensino, não podemos esquecer que durante décadas o ensino médio assumiu configurações que propiciava possibilidades de as camadas privilegiadas ingressarem no ensino superior, principalmente, considerando sua função propedêutica. Havia um ensino dual, que para as camadas populares pensava-se em um ensino direcionado para o mercado de trabalho, por isso, assumia um caráter técnico-profissionalizante.

Essa educação acabava direcionando os jovens para o mercado de trabalho, os quais não tinham perspectivas efetivas de continuarem os estudos já que tem que trabalhar para ajudar a sustentar suas famílias. Essa situação se agrava em um país em que há desigualdades sociais, econômicas, culturais e educacionais, mas é pertinente produzir políticas não somente de acesso, mas que assegure a permanência destes estudantes no contexto escolar combatendo a evasão (a taxa de evasão nos anos 2016 e 2017 no ensino médio passou de 11,1% para 9,1%¹) e, especificamente, a escolas pesquisadas têm-se o seguinte resultado: Escola Beta²: houve um aumento significativo do abandono escolar 7% para 26%; Escola Delta³: houve um aumento do abandono escolar 11% para 16%.

Introduzindo excerto da Proposta Curricular e Pedagógica para Ensino Médio – PCPEM (AMAZONAS, 2022, p. 433) entende a reforma do ensino médio como “espaço de um ambiente de aprendizagem inovador” onde vê nas mudanças transcendência dos modelos clássicos e tradicionais de formação escolar, os ambientes escolares se constroem continuamente, “bem como o tempo escolar que nesse aspecto deve ultrapassar o limite da escola com a ajuda das tecnologias digitais da informação e comunicação, possibilitando ao professor experimentar novas metodologias e ao aluno novas formas de aprender para administrar sua aprendizagem.” Na perspectiva do documento ao ressaltar um ambiente de aprendizagem inovadora em todos os espaços pode haver a retórica da tecnologia como recurso didáticos, telemáticos, (per), recorrendo a novas pedagogias que favoreçam a eficientemente “o processo educativo, combatendo o abandono e o insucesso escolar”.

Diante das novas proposições para fase final da educação escolar, buscamos respostas para o seguinte problema científico: como a política educacional orientada pela Base Nacional Comum Curricular possibilitará a construção do conhecimento e o protagonismo aprendente de estudantes na conjuntura da “nova educação média” que prioriza o desenvolvimento de competências pragmáticas e utilitaristas?

Em formato sintético, utilizarei a partir deste momento, no texto introdutório, a primeira pessoa para discorrer cronologicamente sobre a experiência do investigador, substanciada em tempos e espaços de trabalhos no campo educacional nas últimas duas

¹ BRASIL, 2021. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/indicadores-de-fluxo-escolar-apontam-queda-na-evasao-para-ensino-fundamental-e-medio/21206.

² Fonte: AMAZONAS, 2020. Disponível em: https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/anal_escola_ensino.asp.

³ Fonte: AMAZONAS, 2020. Disponível em: https://servicos.sigeam.am.gov.br/rendimento/anal_escola_ensino.asp.

décadas, para situar a aproximação com o objeto de estudo, a partir das inquietações que foram produzidas observando os discursos expressos nas políticas educacionais.

Em 2008, na Secretaria Municipal de Manaus (SEMED/PMM) no cargo de professor e, na atualidade, agregando o cargo de pedagogo, neste ingressando em 2014, através de Regime Administrativo (RDA), no setor pedagógico na Secretaria de Estado da Educação (SEDUC/AM) regime em cargo técnico atuando nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. E, como professor, na SEMED/PMM, exerço magistério anos iniciais do ensino fundamental na zona rural – área rodoviária do município.

As experiências laborais, tanto de professor como de pedagogo, vieram acompanhadas de constantes mudanças no sistema de ensino local e a busca por eficiência, eficácia, efetividade e produtividade (índices standardizados) eram metas a serem alcançadas nos resultados educacionais, categorizados como sistema de avaliação em larga escala, proficiência, teorias psicométricas. Essas mudanças proporcionaram releituras da conjuntura educacional envolvendo práticas além do campo didático-pedagógico. Hoje, visível e anos ímpares – período do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) – uma ênfase nos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática, alcançando a modulação do saber escolar. Isso assevera quanto à revalorização da escola tende “empresarial” dos bens e serviços.

[A] nova organização do trabalho no capitalismo está cada vez mais precária, flexível e desregulada. Esta maneira de ajuste do capital utiliza-se da flexibilização como pretexto de combate ao desemprego, todavia, o autor assevera que flexibilização: se trata da liberdade da empresa em: despedir funcionários sem penalidades, sob o discurso da queda de produção e venda de produtos; de reduzir e aumentar horário de trabalho de acordo com a demanda produtiva; de pagar baixos salários e subdividir a jornada de trabalho “[...] em dia e semana de sua conveniência, mudando os horários e as características (trabalho por turno, por escala, em tempo parcial, horário flexível etc.). (PEREIRA, 2020, p.56).

Essa nova organização escolar trouxe termos como *Kaizen*, Ciclo PDCA, Diagrama Ishikawa, 5W2H constituem ferramentas de controle da qualidade⁴, que usados como ferramentas de estratégias gerenciais resultariam no ranqueamento das escolas elementos para ações corretivas. Ainda na conjuntura institucional de políticas educacionais, vê-se uma retomada *escola empresa*, uma retomada de local apenas como prestadora de serviços, remodeladora da realidade considerando a prática discente no intuito de superar o modelo

⁴ Na Administração Geral ou Teoria da Administração pode-se inferir que são tecnologias de padronizamentos de tarefas, comportamentos, negócio como produto e serviço buscando otimizar, customizar eficientemente custo-benefício dos meios de produção. Ver: CHIAVENATO, IDALBERTO. **Introdução à teoria geral da administração**. 7. ed. Rio de Janeiro: Campus, 2002.

clássico de ensinar, no entanto, a escola como organização social visa a simples valorização do capital, nesta perspectiva, o distanciamento social em detrimento ao funcional e a continuidade dual de escolarização: dominado e dominante.

Este processo pragmático refletida numa “carreira obsessiva” e do “domínio geral pelo discurso pela eficiência” (PEREIRA, 2020) projetou a formação pedagógica na atuação nas escolas. A retomada neopragmática numa perspectiva deweyana difunde a universalização de modelos e teorias educacionais que premiam o empregado por excelência (competências e habilidade) esse reforçador típico do mundo empresarial fortalece os princípios de organicidade que sutilmente adentraram as escolas para “localizarem” estas ao novo milênio.

Esse pertencimento transitivo professor-pedagogo possibilitou inicialmente, observância à dimensão docente-técnica e a integração macropolítica na prática, como em atividades meios os agentes executores da escola atuam no desenvolvimento dessas políticas: se consonante ao discurso governamental ou na especificidade da realidade escolar ou individual. Se, apenas reprodução hegemônica ou transformação social, perpetuando ou reinventado novas concepções e olhares úteis à qualidade do ensino.

Desta forma, a intencionalidade principal da pesquisa se estruturou a partir do objetivo em analisar o desenvolvimento das políticas curriculares e princípios integradores expressos na BNCC para o ensino médio em duas escolas da rede estadual de educação no município de Manaus-Amazonas, a partir do ciclo de políticas de Stephen Ball com trabalhos traduzidos por Jefferson Mainardes (2019; 2018; 2015; 2011; 2009) e no campo de políticas públicas do currículo escolar em Alice Lopes (2011; 2009).

Analisar a trajetórias das políticas curriculares, e como foram tecidas em contextos escolares, exigiu a definição de estratégias que foram usadas na coleta e análise dos achados, configurando os objetivos específicos:

- Compreender o processo sócio-histórico da atual política curricular para o ensino médio e os desafios para a integração curricular na construção do conhecimento.
- Identificar princípios integradores expressos na BNCC e sua relação no processo educativo para o ensino médio.
- Descrever elementos formativos e princípios integradores expressos no projeto político pedagógico de duas escolas de ensino médio da rede estadual de educação no município de Manaus-Amazonas.
- Analisar como os professores desenvolvem, em suas práticas de ensino, a integração curricular na perspectiva do protagonismo discente.

Creswell (2005) orienta que, após estabelecer os objetivos, prossegue-se para o estabelecimento de questões, as quais assumem duas formas: uma central e subquestões associadas. Nessa pesquisa, definimos a questão central: como os professores de duas escolas de Manaus-Amazonas desenvolvem as orientações curriculares para o “novo ensino médio”? E associamos duas subquestões: como as duas escolas de ensino médio do município de Manaus-Amazonas desenvolve a integração curricular na construção da proposta pedagógica? Que princípios integradores estão presentes na BNCC e como são articuladas as práticas docentes visando o protagonismo discente?

Esta dissertação está organizada em três capítulos, a saber: primeiro, a fundamentação da pesquisa. No campo teórico-metodológico, tem destaque a abordagem do ciclo de política em âmbito educacional e curricular a trajetória moderna à contemporânea; no segundo, em contextos das políticas educacionais para o ensino médio, apontará a perspectiva teórica e documental das políticas educacionais atuais para o nível de ensino, o cenário tecnológico, a base curricular; no último capítulo, o contexto da pesquisa discorrerá acerca do escopo técnico do campo a ser investigado, o instrumento e coleta de dados, os participantes (sujeitos professores/coordenadores) e contextualização do campo de estudo.

2 REFERENCIAIS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A fundamentação da proposta de pesquisa está sustentada em investigação específica delimitada ao método de análise de políticas no contexto de política educacional desenvolvida em duas escolas do sistema estadual do Estado do Amazonas, direcionada ao desenvolvimento do “novo” currículo do ensino médio período de 2017-2021.

Nesse escopo a análise teórica se fundamenta na abordagem do *ciclo de políticas* proposto por Stephen Ball com trabalhos traduzidos por Jefferson Mainardes (2019; 2018; 2015; 2011; 2009) e Jefferson Mainardes e Cesar Tello (2016). Agregamos ainda, estudos de Hilton Japiassú (1976), Ivani Fazenda (1998; 2008) e Alice Lopes (2008) que contribuem para a compreensão de elementos integradores do currículo na escola (interdisciplinaridade e currículo integrado), importante salientar nessa abordagem referência à superação dicotômica macro e microsistema que refletirá um saber significativo e crítico em detrimento à atomização da realidade.

A reflexão principal consistirá em análises aprofundadas na conjuntura de reformas da última etapa da educação básica, a organização curricular e os reflexos dessas mudanças na construção de saberes escolares, e os remodelamentos estratégicos que formarão o indivíduo para “nova normalidade” contemporânea.

Com relação ao estudo investigativo, a utilização teórico-metodológica da abordagem de ciclo de políticas na análise de políticas educacionais considerará os cenários de *influência*, *produção de texto* e da *prática* (BALL, 1992; MAINARDES, 2006; 2008; LOPES, 2011). Nessa configuração os sistemas de ensino conforme Lima; Gandin (2009 *apud* ADRIÃO, 2014), numa visão plural de políticas vislumbra que o fenômeno educacional enquanto produto e serviços valorativos de capitalização constituem um leque de negócios técnicos, programas e artefatos escolares, ofertados a discentes e docentes que dão suporte pedagógico a prática escolar, em muitos casos, limitando a própria ação docente. Esses serviços disponibilizam formação docente (cursos acadêmicos e de semi-instrucionais), monitoramento, supervisão, gerenciamento e assessoramento à gestão e produtos como livro didático, objetos eletrônicos e *softwares* úteis ao *melhoramento* do ensino.

2.1 Abordagem em ciclos de políticas: educacional e curricular

A primazia do método da *Abordagem em ciclos de políticas* localiza-se num contexto contemporâneo de sociedade, onde o Estado provedor de bens e serviços se afastaria do paradigma curatelar para ente regulatório e colaborador de políticas sociais. Nesta essência Lascoume e Le Gales traduzido por Colin (2012, p. 12) afirmam, “nas sociedades contemporâneas, as políticas públicas são onipresentes se o problema é antigo (vagabundagem, armamento), moderno (desemprego, saúde)” ou emergentes – se atual – (nanotecnologias, regulação do mercado financeiro, livre iniciativa). “Informações sobre ‘novas medidas públicas’ e discursos políticos proativos são constantes” principalmente a fragilização de direitos sociais.

Com a redemocratização das sociedades ocidentais terceiromundistas, especificamente no Brasil, decorrente de manifestações públicas que culminou com a Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), demonstrou uma conclamação dos setores organizados público e privado retomando escopos de participação retirados no período ditatorial.

A CRFB/1988, mesmo com a participação de setores organizados, demonstrou contrariedades, progressos e retrocessos expressados em posições constituintes sobre temas sociais que, em sua maioria, glorificavam tempo antes à *ditadura militar*, inerente a interesses da livre iniciativa do setor privado, religioso e o paraestatal. A participação popular ativa na assembleia constituinte em fóruns de debates em saúde, educação, habitação não se tornaria, na prática, direito a bens e serviços à população, a garantia social no texto constitucional reiteradamente observou na primeira década da pós-democratização posicionamentos conservadores retornarem, porque o deslocamento de políticas públicas às minorias, num primeiro momento sem estratégia de mercado, emperrou alavancar o empresariado.

Falar de política pública é, então, designar a ação realizada por uma autoridade pública (sozinha ou em parceria), a fim de lidar com uma situação percebida como um problema. Mas além do tratamento caso a caso questões sociais, políticas públicas são ações coletivas que participa da construção de uma ordem social e política, na direção de sociedade, a regulação de suas tensões, a integração de grupos e a resolução de conflitos. (LASCOUME; LE GALES, 2012, p. 13).

Lascoume e Le Gales demonstram lateralidade incongruente na influência de políticas, mesmo os resultados abrangerem pessoas (no plural, coletivo) a tendência no Brasil incide em decisões monocráticas, conhecidas como política de governo – com início e fim programados

– estando consonante a “uma variedade de sujeitos, grupos sociais e organizações (governamentais/não-governamentais; nacionais/transnacionais, e suas interpenetrações)” pertencentes ou representantes do capital internacional. (DIAS; LOPES, 2006, p. 54). Mesmo com a redemocratização e uma evolução na produção do texto constitucional, há primeira década demonstrou dificuldade no desenvolvimento de políticas porque o devido processo legal-democrático abriu possibilidades a uma construção identitária de minorias intrínseca a demanda social esquecida em grande parte da história brasileira. Nessa visão Pimentel Junior (2018, p. 215) ancorado em Ball (2006); Dias; Lopes (2006); Lopes (2016); Dias (2016) possibilita um discurso dissonante ao governamental:

Tais atos políticos identitários são constitutivamente marcados por dinâmicas de disputas e interações complexas entre sujeitos e grupos epistêmicos, organismos nacionais e internacionais, lideranças governamentais e sindicais, entre outros agentes, em múltiplas arenas e escalas de circulação e significação, de modo que os discursos produzidos são sempre híbridos e bricolados, constituídos por fragmentos de sentidos de variados espaços-tempos de pertencimento cultural.

No cenário de produção textual, as políticas públicas confirmam a unilateralidade de poder resolutivo de problemas aos gestores públicos (Presidente da República, Governo de Estado, Prefeito Municipal) e frisa-se a colaboração e participação de setores organizados, esse ingresso através da ação estatal e democrática faz exigir a constituição de papéis sociais relevante de entes públicos e privados, tomando para si a responsabilidade de poder estatal exigindo coparticipação resolutiva e decisória de políticas enquanto solução de problemas, continuamente procrastinado pela representatividade política de governanças utilitaristas.

Consequentemente, reconfigurar a Constituição Federal somente não fora suficiente para transformar o pensamento retrógrado de política social de duas décadas ditatoriais a contexto democrático. A retomada do princípio participativo-popular na discussão de problemas sociais obscureceu os personagens que seriam os prioritários no atendimento da política, logo acarretaria dúvidas aos setores pertencentes se perpetuando um processo de igualdade (justiça social) sem equidade. Pimentel Junior (2018, p. 219-225) admite que o processo constituinte (1988) verteu a população certa descredibilidade frente às decisões tomadas, inicialmente sujeito no processo passou de alienado da norma, por normas que o precedem e excedem, atuando, paradoxal e ambivalentemente, como limitantes e facilitadoras da capacidade de ação. “Trata-se de uma noção que está em oposição à de uma autonomia irrestrita e metafísica do sujeito plenamente centrado e consciente, marcada por uma agência autodeterminada e teleológica”. (PIMENTEL JUNIOR, 2018, p. 219).

As mudanças no campo institucional exigiram reestruturação no papel do Estado e dos entes federados principalmente na reengenharia da capacidade de gestão no rigor do gerenciamento, mais eficiente e econômico, graduando as faculdades de governança e governabilidade, o que demonstraria “os limites da regulação política [econômica]: atores econômicos e grupos sociais que resistem, manipulam, colonizam, neutralizam a ação pública deveriam responder mais rapidamente aos cenários tensionados por direitos sociais. Nos entanto, estudos e discursos que legitimavam as políticas públicas como mecanismos resolutivos tendiam a apenas implementação ao debater os problemas e democratizar as decisões (LASCOUME; LE GALES, 2012, p. 12-14). Nesse apontamento Jacques Delors estudo para UNESCO intitulado “Educação um tesouro a descobrir” em “Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI”.

A tensão entre as soluções a curto e a longo prazo, tensão eterna, mas alimentada hoje em dia pelo domínio do efêmero e do instantâneo, num contexto onde o excesso de informações e emoções efêmeras leva a uma constante concentração sobre os problemas imediatos. As opiniões pretendem respostas e soluções rápidas, quando muitos dos problemas enfrentados necessitam de uma estratégia paciente, que passe pela concertação e negociação das reformas a executar. As políticas educativas são, precisamente, uma área em que esta estratégia se aplica. (DELORS, 1998, p. 15).

As readequações nas últimas duas décadas decorrentes principalmente de documentos como o “Relatório Delors” (DELORS, 1998) promoveram reformulações no sistema educacional culminando na reorganização do currículo da educação pública para incorporar as novas perspectivas de sociedade e de mercado, refletindo nos cenários diferenciados nuances retroativas, alimentada na contemporaneidade pela alavancagem operacional da tecnologia como coisa inovativa, empreendedora e expertise ao protagonismo individual.

As recentes reformas educacionais, desenvolvidas em diferentes países do mundo ocidental, são marcadas por mudanças na organização curricular, fazendo com que o debate sobre seleção de conteúdos tenda a ser subsumido a esse tipo de mudança. Documentos curriculares apontam possíveis transformações nas maneiras de abordar os conteúdos e, por meio dessas novas abordagens, visam à modificação dos conteúdos ensinados. Esse debate, no entanto, permanece no âmbito das disciplinas, parecendo pressupor um consenso em relação às disciplinas entendidas como válidas e legítimas de serem ensinadas. (LOPES, 2008, p. 19).

Nessa perspectiva são estabelecidos modelos administrativos de políticas escolares (de gerenciamento) através de gestão de resultados (metas fixas, planos imutáveis, procedimentos

operativos, padronização das práticas)⁵ e práticas inflexivas em transmitir saber técnico evoluindo a perfectibilidade de testes psicométricos em larga escala, assenta a revalidação do saber escolar (proficiência) através da randomização/customização do rendimento escolar através da seletividade que mensuraria o grau inteligível da escola como totalidade (promovidos, retidos, abandonos)⁶⁷, evidenciando o retorno ao pragmatismo clássico “novo/neopragmatismo” se indexando prefixos pretendia-se promover culturas emergentes. No campo da organização do trabalho escolar refletira o seguinte:

Não é demasiado reafirmar que partimos do pressuposto de que são os trabalhadores que produzem os ganhos de produtividade, por meio dos processos de intensificação e precarização que resultam em consumo predatório da força de trabalho, mediante a combinação de processos de extração de mais-valia relativa (uso intensivo de tecnologia) e absoluta (extensão da jornada de trabalho). Isso significa afirmar que a flexibilização do trabalho, categoria central no regime de acumulação flexível, longe de avançar no processo civilizatório do próprio capital, representa o seu esgotamento, destruindo os poucos direitos que a classe trabalhadora conquistou ao longo de suas lutas. (KUENZER, 2007, p. 1166).

Nos itens seguintes serão desenvolvidas as temáticas sobre o diálogo com as políticas públicas solidificadas no campo das ciências sociais, inerente aos estudos de Stephen Ball no campo da sociologia, na compreensão do currículo integral em Alice Lopes, conciliando os estudos de Jefferson Mainardes acerca do ciclo de políticas no Brasil, a interdisciplinaridade em Hilton Japiassú e Ivani Fazenda contribuirão para o entendimento do que expressam os documentos (legitimado) e ações (prática) está pautando as temáticas relacionada as políticas públicas para a educação e currículo integrado para o ensino médio.

2.1.1 O ciclo de políticas como possibilidade de análise da trajetória das políticas públicas

A abordagem do *ciclo* se propõe a estudar políticas públicas em educação emergidas nos estudos de Stephen Ball (2001; 2002) e Mainardes (2019; 2018; 2015; 2011; 2009), destacando a natureza complexa e controversa do tema em sua condição epistêmica, escolhas heurísticas, conceitos ontológicos na declaração de sociedade contemporânea onde princípios

⁵ AMAZONAS, 2020. Estas Diretrizes contemplam, além das orientações pedagógicas, o processo de Repriorização Curricular adotado pela Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas. Disponível em: http://www.educacao.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/08/Diretrizes-Pedagogicas_Reabertura_07-08-20.pdf.

⁶ AMAZONAS, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1iI9RSptp2opyXXz-GNj8L04bnayV7DqT/view>. Procedimento Operacional Padrão para Recuperação de Aprendizagem.

⁷ AMAZONAS, 2020. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1e-j1fZYFKHfabq0mLcdLIdgOhEfRCl-N/view>. Currículo Ensino Médio pós-pandemia.

e padrões sofrem desconstruções e/ou *despadronizações* empreendidos em cenários interdependentes de referências, produção de texto e prática e atuação da política em si.

Nessa premissa, como prefere Ball (2001; 2002; 2005; 2011) superaria a visão utilitarista da pesquisa em que imerge o investigador a rigor prévio, duradouro e finalístico, desconstruindo a retórica, a ontologia entendida no constructo natural do ser, onde a concepção hermeticamente justificada não responde a completude dinâmica do ser humano, ou seja, na atual perspectiva de sociedade pode não mais atender as necessidades por possíveis respostas.

Ainda na compreensão acima, Ball e seus colaboradores (2012; 2008) desenvolveram a partir do campo sociológico arquétipos analíticos do alcance finalístico do *objeto pesquisado*, referindo-se ao campo de políticas públicas. O desdobramento epistemológico no intuito de delimitar o objeto cognoscível se conclui mais recentemente que não existe um objeto, mas, sim, sujeitos-objetos porque estes estão em constante mutabilidade na complexidade social de existência.

A abordagem em ciclos nos leva a desconstrução análoga de políticas públicas lineares, ou seja, propicia reconstruir a compreensão de políticas escolares a partir da perspectiva interpretativa do processo educativo (na realidade), políticas públicas enquanto ação pública. (COMMAILLE, 2004).

Na abordagem do *ciclo de políticas* Ball (2011) e seus colaboradores Mainardes (2006; 2018), Mainardes e Tello (2015) analisam o tema numa “abordagem da trajetória” onde discutem a-historicamente⁸ “as formas pelas quais as políticas evoluem, se modificam e decaem ao longo do tempo e do espaço, assim como as suas incoerências” (BALL, 2011, p. 38), assim fora desenvolvido os cenários de *influência*; de *produção de texto* e de *prática*; *resultados (efeitos)* e o *contexto da estratégia política* acrescentados posteriormente.

Mainardes ancorado em Bowe; Ball; Gold (1992 *apud* SOUSA, 2018, p. 3) conceitua como “contextos inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates.”. Desenvolvendo os cenários tem-se a seguinte compreensão:

1. Cenário de influência: a apresenta o marco situacional das políticas públicas com características discursivas, poder hegemônico e o interesse social (público e privado). As

⁸ De acordo com Ball (2011) a dificuldade em discutir e compreender políticas públicas negligenciado por estudos que enfatizem a temática prejudica entender historicamente o assunto. Isto segundo o autor, porque se institucionalizou um marco regulatório, um “estacionamento zero” escalonando o antes e o depois da marcação, o primeiro desprezível, o segundo o atual a ser seguido.

sociedades apresentam grupos majoritários e minoritários dependentes do Estado para manutenção de condições para negócios, bens ou serviços que independentemente ou da relação estatal defenderão seus interesses.

Compreender essa relação na elaboração de políticas públicas é *conditio sine qua non* ao Governo devendo haver um equilíbrio condicionado a princípios e finalidades que a política exercerá a população. Desta forma, conclamar a população a participar do cenário propicia solidificar os princípios democráticos mais básicos constitucionais: legalidade, impessoalidade, moralidade e publicidade, evitando a histórica asfixia de uma maioria da população, constantemente suas vozes são caladas pelo desconhecimento do papel representativo que possuem.

2. Cenário de produção de texto: os textos como produto da racionalização da influência apresentam múltiplas interferências (grupos e setores em constante embate) que refletem agendas a cumprir e, conseqüentemente, constituirão argumentos na reformulação de políticas públicas que envolveram intenções e negociação tanto no campo estatal quanto social e privado.

Nesse processo, fica evidente uma relação de poder de parte sociedade ditando as regras do jogo onde, somente, os de maiores influências e têm suas exigências agendas que geram o teor legislativo do discurso, conseqüentemente reconhecidas e legitimadas pelas esferas estatais – União, estados e municípios – referendando a linguagem legal do interesse público geral. Neste cenário cabe salientar, “a análise de documentos de políticas não é algo simples, mas demanda pesquisadores capazes de identificar ideologias, interesses, conceitos empregados, embates envolvidos no processo, e vozes presentes e ausentes, entre outros aspectos” (MAINARDES, FERREIRA; TELLO, 2011, p. 157).

3. Cenário da prática: configura o âmbito pragmático das políticas públicas, acrescida que, nesse contexto estas são reinterpretadas, reproduzidas ou recriadas. É neste cenário cuja complexidade se apresenta mais latente, tratando-se da dinâmica de atores e atores que operacionalizam planos, estratégias, procedimentos e ações específicas. Para Mainardes (2018) e Lopes (2016) Mainardes e Marcondes (2009), este cenário vem trazer questionamento como os fins políticos enquanto mecanismos de regulação da prática, a contínua finalidade educacional pertinente a instrução e a refutação, geral ou em parte, da dimensão cultural e questões como justiça social e igualdade.

Com relação ao cenário da prática, Maguire; Braun (2012, *apud* MAINARDES; TELLO, 2015; 2016)⁹, no livro *How school do policy*, Ball apresenta a *theory of policy enactment* discorrendo a teoria no campo de atuação do professor (*enactment*) empreende que “as políticas não são meramente implementadas, mas sujeitas a processos de recontextualização, recriação”. (MAINARDES, 2018, p. 4). Com relação ao tema Mainardes (2006, p. 53) ancorado em Bowe (*et al.*, 1992):

os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes.

As políticas para educação não são desenvolvidas ou aplicadas conforme motivação e documentação, no *cenário da prática* ela sofre modificações e transformações por parte dos agentes e profissionais da educação. Estes no campo da prática teatralizam como atores em performances de sujeitos intersubjetivos (de sua condição) de interpretações e materialização de políticas públicas (documentos, legislações, atas, publicações). Os atores envolvidos (no caso, os professores ou outros sujeitos envolvidos no processo de atuação das políticas) têm o controle do processo e não são “meros implementadores” das políticas. (MAINARDES, 2018, p. 4-5). Nesta concepção Mainardes legitima o empoderamento dos professores, então sujeitos ativos, na produção e/ou reelaboração de políticas educativas exercendo interpretações recontextualizadas reconfigurando o espectro de atuação profissional discutindo ou contradizendo a *performatividade*¹⁰ que preconiza o contingenciamento a materialização educacional. A atitude em repensar a prática confirmar a arena de embate e conflituosa na produção de política local. Neste cenário infere-se:

O que eu queria fazer era substituir isto [termo implementação] com a noção de atuação e ver a atuação, de um lado, como um processo criativo, no qual o produto do processo de atuação é algo diferente daquilo que estava escrito no texto. Mas também,

⁹ Mainardes (2018) informa que o livro fora traduzido com o título: Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2012).

¹⁰ No intuito de ampliação do tema: BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Trad. Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

por outro lado, reconhecendo que a atuação é em parte produzida discursivamente, que as possibilidades de se pensar e falar sobre políticas são na verdade articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas. Então, ao mesmo tempo, era uma tentativa de liberar o ator político como este agente criativo na produção de políticas, [...]. A atuação é local, contingencial e algumas vezes frágil (MAINARDES *apud* BALL, 2018, p.5).

Essa abordagem procura desconstruir o determinismo causal por concepções positivas de educação, que o nexo da política era suficiente para escolarização da sociedade, mas como se vê historicamente é uma *mobilização* dos profissionais de educação por políticas que promovam a equidade e a democratização do ensino. A compreensão da política em ciclos promove retomar o discurso textual e político resultante de legislações autoritárias e persuasivas, carentes de reinterpretação e tradução quanto colocadas em práticas.

2.2 Políticas públicas e contemporaneidade

Os estudos mais recentes sobre políticas públicas ressignificam a visão tradicional caracterizada pela unidimensionalidade e racionalização linearmente hierarquizada da sua produção, imperando a compreensão antagônica entre micro e macropolítica e seus aspectos sociais: global, nacional e local. A concepção tradicional *top down* deslocaria o campo resolutivo do problema social, principalmente, porque essa visão desconsiderou o contexto, a realidade onde “existe” e situa-se os atores envolvidos. Sobre esse aspecto Mainardes; Ferreira; Tello (2011, p. 145-146) corroboram:

o campo da pesquisa e o campo da política deveriam cooperar entre si, de forma que, [...], equipes multidisciplinares trabalhassem conjuntamente [...], ao mesmo tempo que, [...], maior atenção deveria ser dada ao planejamento e ao aperfeiçoamento das informações [...], o caráter normativo ou orientado por valores das policy sciences era identificado, por Lasswell, com a defesa de ideais democráticos e comprometidos com a dignidade humana (1951).

A citação acima demonstra a necessidade plural, democrática e valorativa em desenvolver políticas públicas considerando a polifonia das massas populares e a realidade polissêmica e valorativa das políticas na vida das pessoas. Grosso modo, a tendência clássica baseada na racionalização linear de enfrentamento de problemas sociais delimitada ao planejamento à eficácia da política em si, ou seja, verticalizando a aplicação.

Essa reinterpretação “do fazer” políticas sociais se desenvolveu enquanto consequências de crises como no pós-guerra, ambientais, econômicos, sanitárias,

governamentais e educacionais. Desta forma, as contribuições iniciais frisavam a *orientação para a solução de problemas [relacionando] à necessidade de utilização de todos os meios disponíveis para elaboração de conhecimento* visando o enfretamento de crises, e devido às especificidades que permeiam os problemas sociais, essas *devem ser cuidadosamente [ser] considerado em termos de análise, metodologia e subseqüentes recomendações* no desenvolvimento de políticas. (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 146)

As experiências pós-cries possibilitou construir estruturas de análises em políticas como afirmam Mainardes; Ferreira; Tello (2011) porque nessa abordagem incorpora-se na compreensão de problemas sociais variáveis complexas, então negadas ou desconsideradas na visão tradicional, contudo isso será útil na elaboração de estratégias e constitui tomada de decisão não mais uni e, sim, multidisciplinar que, mesmo numa dimensão plural, dinâmica e contraditória, as políticas públicas buscam abranger a necessidade subjetiva de grupos prioritários.

As políticas públicas, pluridimensional, multidisciplinar, democrática e valorativa e significativa à prática social coletiva são concebidas como espectro ao poder hegemônico de Governos que ainda tem na política, unicamente, a instrumentalização de controle social. Contudo, vale ressaltar, a política sempre fora um grande *empreendimento (business, um negócio)* para o Capital, ao atomizar o conhecimento, o mundo contemporâneo possibilita a especificidade profissional e conseqüentemente possibilidades de negócios que conciliam política à mercadoria. E, buscando delimitar campos mercadológicos desenvolvem a categoria de “analistas simbólicos”¹¹, que seriam o intermediário – *lobistas* – entre públicos e privado, governo e empresariado, políticas e negócios. A verdade dada no pensamento moderno de ciência, desloca-se ao critério utilitário na sociedade *emergente*¹².

No campo educacional – políticas públicas – não difere dos pontos discutidos, é possível observar o fortalecimento de pesquisas deslocadas de abordagens meramente lineares e

¹¹ Com relação ao tema Ler: BRASLAVSKY, C.; COSSE, G. **Las actuales reformas educativas en América Latina: cuatro actores, tres lógicas y ocho tensiones**. Documentos Preal, Santiago de Chile, n. 5, 1998; BRUNNER, J. J. **¿Contribuye la investigación social a la toma de decisiones?** Revista Colombiana de Educación, Bogotá, n. 27, p. 7-19, 1993; SUASNÁBAR, C. **¿Pedagogos críticos, expertos en educación, tecnopolíticos, expertos o qué?** A propósito de la relación entre intelectuales de la educación y política em los últimos 50 años. La Plata: Universidad Nacional de La Plata, 2008. (Mimeo.)

¹² Sociedade emergente (sociedade pós-moderna) é uma alternativa a sociedade moderna (pós-industrial) fundamentada na física quântica e no avanço da tecnologia que difunde a comunicação digital e na customização dos meios de produção e valoração do capital. Para aprofundar o conceito: BERMAN, Marshall. **Tudo que é sólido se desmancha no ar: a aventura da modernidade**, 1982; GIDDENS, Anthony. **As conseqüências da modernidade**, 1991; TOFLER, Alvin. **A terceira onda**. 1980. (versão original: *La tercera ola*); LYOTARD, Jean-François. **A condição pós-moderna**, 2009.

tecnicistas para concepções analíticas referendando institutos da sociologia e ciência política. No entanto, pesquisador e pesquisadores devem considerar “a relevância de considerar o contexto no qual as políticas são formuladas e implementadas, a análise das políticas de uma perspectiva crítica e a necessidade de entender o processo político como algo dialético” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 153-154). Essa perspectiva contribui no desenvolvimento de análises quanto ao discurso pragmático de políticas, o Governo numa postura dicotômica de planejamento de políticas, numa visão tradicional, desconsidera o contexto, deslocando ao prático a objetividade eficaz.

O mundo contemporâneo retoma a atomização do conhecimento exigindo desconstruções e reconstruções referentes a perspectivas e posicionamentos teóricos, e enfoques epistemológicos, adequando a distopias emergentes que propõem despadronizamentos e fragilidades ao pensamento moderno em (des)construir ciências em cenários emergentes.

Um tempo de fim das utopias e das certezas, de desmoronamento da ideia de verdade centrada na prova empírica, na objetividade, na natureza ou na evidência matemática. Um tempo de explosão das demandas particulares e das lutas da diferença, de aceleração das trocas culturais e dos fluxos globais, de compressão espaço-temporal. Estamos aqui e ao mesmo tempo estamos noutra lugar e outros lugares e tempos estão em nós, fazendo com que relativizemos a ideia de passado e a de futuro, já que narramos a nossa vida tendo em vista um passado que inventamos e um futuro que projetamos, passado e futuro que não são os mesmos nos diferentes lugares (LOPES, 2013, p. 8).

Lopes (2013) ao considerar o *fim de utopias* crítica a própria escola, como organização social, ao negar no desenvolvimento de micropolíticas que apenas operacionaliza (executa) a política sem contrariar a ordem *top down* do Estado internalizando a estratégia da precarização serviço público. Desta forma, dar critério utilitário e pragmático a educação esteve historicamente impregnada ao papel educacional e recentemente – de forma mais explícita – precariza a educação destinando a opinião pública seu papel social e público. Assim, o discurso ético da pesquisa em políticas públicas vem ser reconstruído desde o final do último século, não se configurando uma postura recente, mas precisa trazer à tona o esclarecimento das nuances obscuras na construção de políticas públicas.

3 CONTEXTOS DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

As políticas sociais – a educacional, por exemplo – têm apresentadas nas últimas décadas mudanças estruturais causadas pela nova ordem de mercado e relações de poder – mesmo em momentos de retroação da ação política que se presencia –, as estratégias econômicas e político-sociais vigoradas do sistema capitalista permanecem sólidas. Mais especificamente, as políticas em educação consolidaram um arcabouço legal e jurídico, instrumentalizando o reaparelhamento do capital, neste a participação da iniciativa privada (valor de capital) sobrepôs o interesse público no poder decisório das políticas sociais em detrimento da particularidade das minorias. Assim, dois recortes recíprocos são importantes na empreitada desse capítulo.

O primeiro se destaca a reformulação do currículo para educação básica cuja ênfase consiste em alavancar a tecnologia num processo transversal ao caráter inovativo, empreendedor e expertise protagonista, a quarta revolução industrial. (THE WORD ECONOMIC FÓRUM, 2016; SCHUWAB, 2016). As escolas retomariam a gestão gerencial – na roupagem do gerencialismo – perpassando a ideia clássica de administração pública. Para o MEC (2021) a internalização dessas mudanças – contextual, mercado, acordos internacionais – visam garantir a qualidade na educação demandando cidadania e mão-de-obra numa supervalorização de currículo mais tecnicista.

O segundo discutirá o desdobramento da reformulação curricular visto no item anterior, a vertente da matricialidade do saber escolar referendado nos documentos oficiais (NEM, 2017; BNCC, 2018; Portaria nº 1.432/2018), esses regulam superficialidades no processo ensino e aprendizagem desprezando o “pensamento complexo” (MORIN, 2005), interdisciplinaridade (JAPIASSÚ, 1976; FAZENDA, 1998; 2002; 2008; 2008), o saber científico (MORIN, 2011), o paradigma emergente (SANTOS, 2008; 2019), currículo integrado (LOPES, 2008; 2013; LOPES; GOMES; LIMA, 2013).

A retomada da mecânica educacional pautada na formação para o mercado produtivo, propondo uma desqualificação dos direitos individual e coletivo justificados na necessidade de escolas eficientes e produtivas, a função social da escola retoma a formação técnica e profissional reativo ao meio de produção. Antigos espectros dos “anos de chumbo” emergem como paradigmas idealizados e inovativo, empreendedor e de interesse global. Através do cenário de produção de texto (BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2018) e a

contradição nos documentos oficiais de políticas educacionais foram analisados os temas supracitados.

3.1 O que expressam as políticas para o “novo ensino médio”

A reformulação do Currículo da educação pública, enquanto marco situacional ao contexto de influência, decorrente das últimas décadas demonstrou posicionamento retroativa alimentada na contemporaneidade pela alavancagem operacional da tecnologia¹³ enquanto *coisa inovativa, empreendedora e expertise protagonista*. Retomando a perspectiva *gerencial* de metas fixas, planos imutáveis e práticas inflexivas em transmitir saber técnico ao alcance da *perfectibilidade* no jogo assertivo, *itens* em testes de larga escala, consistindo em classificar o saber escolar (proficiência) através da reengenharia randomizada refletida no rendimento escolar (promovidos, retidos, abandonos) principal instrumento avaliativo (quantitativo) institucional. Esse retorno ao pragmatismo indexa o termo “novo/neo” acreditando promover uma educação para milênio recente fato recorrente na última etapa da educação básica.

É importante ressaltar que essas políticas (curricular) não se encontram dicotômicas do cenário econômico, organizações internacionais cada vez mais têm buscado estratégias e tentativas de influenciar as políticas locais, imperando negociações hegemônicas desfavorecendo estados terceiro-mundistas como o Brasil.

Klaus Schwab em *A quarta revolução industrial* apresenta no livro uma carta aberta referendado no Fórum Econômico Mundial¹⁴ (2016), texto de agradecimento, comprova as mudanças mercadológicas, mas também confirma ações de mercados com aparato e colaboração dos Estados.

Atualmente, enfrentamos uma grande diversidade de desafios fascinantes; entre eles, o mais intenso e importante é o entendimento e a modelagem da nova revolução tecnológica, a qual implica nada menos que a transformação de toda a humanidade. Estamos no início de uma revolução que alterará profundamente a maneira como vivemos, trabalhamos e nos relacionamos. Em sua escala, escopo e complexidade, a quarta revolução industrial é algo que considero diferente de tudo aquilo que já foi experimentado pela humanidade. (SCHWAB, 2016, p. 15).

¹³ Tecnologia entendida como ferramenta de sociedade desenvolvida, instrumento das coisas, empregada nos documentos oficiais de políticas educacionais no Brasil. Para ampliar e difundir uma postura crítica a temática ler: HABERMAS, Jürgen; PINTO. **Técnica e ciências como “ideologia”**, 2009; Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia** (rev.), 2005. Definir o que entende como tecnologia (Habermas, Vieira Pinto e outros)

¹⁴ Organização internacional de cooperação público-privada, de servir como uma plataforma global com o objetivo de ajudar a definir os desafios associados à quarta revolução industrial e ajudar todas as partes interessadas a estabelecerem as soluções mais adequadas de forma proativa e abrangente, em colaboração com nossos parceiros, membros e constituintes.

As mudanças na estruturação do ensino médio, refletidas da sociedade contemporânea (de mercado, de consumo, de desconstrução), vêm demonstrando desafios constantes a educação básica, a racionalização do Estado institucionalizada num sistema educacional ideologizante e dual mesmo numa conjuntura emergente, recaindo responsabilidades por mudança especificamente na formação discente e no trabalho docente, apresentam novas práticas e conceitos deverão pautar a “nova docência” (POZO; CRESPO, 2009) no Século 21, contudo a *parametrização* da gestão escolar também constitui um campo significativo para estudo.

No *contexto da produção de texto*, o “Novo Ensino Médio” – NEM instituído por Lei nº 13.415 (de 16 de fevereiro de 2017) visa a reestruturação e organização da conjuntura atual deste nível de ensino, cujas mudanças voltaram-se aos tempos e horas escolares para até o ano de 2022, passasse de 800 horas para 1.000 horas anuais, sendo necessário flexibilizar o currículo desde a base geral e a específica, ou seja, considerando os arranjos formativos.

Nessa customização do sistema educacional os estudantes protagonistas da aprendizagem, a princípio, seriam orientados na escolha de itinerários “formativos 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”, focando áreas de conhecimentos inerentes à inovação, tecnologia-e-informação (BRASIL, 2017; BNCC, 2018; Portaria nº. 1.432, de 28 de dezembro de 2018). No cenário de produção textual justifica-se a “reformulação” curricular:

A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade¹⁵ (PORTAL DO MEC, 2021).

Nessa perspectiva, a base comum (BNCC, 2018) e o novo ensino médio (ou educação média) possibilitariam “customização” do trabalho docente numa perspectiva da iniciação científica onde a operacionalização do pensamento objetivo (individualista, essencialista, racionalista) atrelado à tecnologia convergiria à subjetividade na construção do saber e fazer científico necessário à compreensão complexa sociedade contemporânea, uma sociedade sem

¹⁵ BRASIL, 2021. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

padrão, disforme, líquida com ênfase na individualidade (BAUMAN, 1999), efemeridade e deslegitimidade (SANTOS, 2018; 2018).

A leitura dos estudos contribuiu para compreensão histórica e crítica nos documentos estruturantes de políticas pertinentes a forja desse projeto, contrariamente o cenário pragmático propôs a BNCC instaurar um currículo padrão, de norte a sul do país institucionalizando ideologias uniformes (comum) numa sociedade volátil, enquanto política a base curricular fixou garantias, finalidades, direitos e objetivos de aprendizagem relacionados às quatro áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares para todas as etapas da educação básica (BRASIL, 2015). Na letra da Lei n. 13.415/2017, NEM (art. 3º) que alterou a Lei n. 9.394/1996 (art. 35-A), desta abstrai-se a seguinte estrutura curricular:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento:
I - linguagens e suas tecnologias;
II - matemática e suas tecnologias;
III - ciências da natureza e suas tecnologias;
IV - ciências humanas e sociais aplicadas.
§ 1º A parte diversificada dos currículos de que trata o caput do art. 26, definida em cada sistema de ensino, deverá estar harmonizada à Base Nacional Comum Curricular e ser articulada a partir do contexto histórico, econômico, social, ambiental e cultural.

No campo local (microsistêmico) as escolas reformulariam suas próprias políticas escolares cumprindo parcialmente o Parágrafo 1º, *caput* supracitado, priorizando enfaticamente a formação para o mercado de trabalho, ou seja, construindo paradigmas a partir de recorte histórico de propriedade do *capital*, ampliando o escopo da educação a um mero serviço e/ou produto mercantil. Esse modelo empregado na educação demonstra o poder econômico e político do capitalismo, de natureza global na concepção de Santos (2018, p. 65) que impõe ao Estado confiabilidade no mercado e na iniciativa privada para reordenamento da sociedade, contudo requer um novo quadro jurídico, que em constituições cunhada na iniciativa social e cidadã imprevisível praticar.

A BNCC enquanto produto mercadológico institucionaliza direcionamentos educacionais (currículo) que produzirão “sujeitos específicos, certos homens, certas mulheres, certos professores, certas professoras. Os currículos contribuem, em síntese, para a construção do que somos e do que não somos” (MOREIRA; MACEDO, 2002, p. 8), entretanto, vale ressaltar, toda política torna-se interdependente do processo construtivo governamental (poder), ideologias e concepções hegemônicas, contudo, torna-se também um campo de embates, lutas e negociações.

3.2 A BNCC como produto de capital “ante” o saber escolar

A abertura econômica ao capital imposta a partir de acordos multilaterais reflete mudanças imediatas nas políticas públicas macrossistêmicas, demonstram interdependências a blocos hegemônicos de mercados e tecnologicamente desenvolvidos, tendentes a subjugar países emergentes ou em desenvolvimento, em detrimento a interesses majoritários em áreas que os tornariam primeiromundistas: educação, tecnologia, economia e meio ambiente.

Na área da educação, a estruturação da BNCC institucionaliza uma superficialidade gradual do saber escolarizado, o utilitarismo escalonado de competências e habilidades mesmo que específica, se configuram *cânones* determinísticos para legitimação de índices de qualidade e concepções neoliberais de produção. Dessa estratégia de mensurar o grau cognitivo do ensino tem-se demonstrado eficácia na ineficiência da educação, perpetuando porto seguro a valoração do capital. Essas mudanças que passará a ser descrita como complexa ou emergente apresentam características, padrões, convergências e divergências perceptíveis nos documentos locais, como a reorganização do saber escolar.

A educação para o século XXI necessita romper com modelos tradicionais para o ensino, pois nesse mundo globalizado, repleto de desafios e problemas cada vez mais complexos, todos que fazem parte da educação, são conduzidos a enfrentar mudanças e a colocar em prática o que se vem discutindo, desde a década de 70, a interdisciplinaridade.

Essa se torna um eixo de fundamental relevância para a educação nesse novo olhar, que propõe o diálogo entre os componentes curriculares das áreas de conhecimento ao longo da etapa do ensino médio. Movimento de adoção do trabalho coletivo e para a redução do ensino fragmentado, que não consegue responder aos anseios das diversas realidades que se apresentam. A interdisciplinaridade vem para contribuir com o pensar e o agir global, permitindo a interconexão, que conseqüentemente, colaborará com o pensar e o agir local. (AMAZONAS, 2022, p. 29).

Paradoxalmente, Morin (2005, p. 57-58) discute complexidade social numa retomada a individualidade e singularidade da humanidade, sem regra ou leis gerais, um rompimento ao determinismo científico. Trazer para o campo do significado a interdisciplinaridade justifica a mecânica de transposição disciplinar, mas não o fim da disciplina. Japiassú (1976, p. 8-14, prefácio) aponta para uma aceleração da história, incontrolável para raça humana por se tratar de evolução na cultura, na sociedade e nas relações humanas que escatologicamente culminaria com a crise das ciências humanas que levaria uma nova epistemologia da ciência, integrada e intercomplementar necessária a relações interdisciplinares. Segundo Fazenda (2005, p. 16), no que diz respeito ao ensino,

Os currículos organizados pelas disciplinas tradicionais conduzem o aluno apenas a um acúmulo de informações que de pouco ou nada valerão na sua vida profissional, principalmente porque o desenvolvimento tecnológico atual é de ordem tão variada que fica impossível processar-se com a velocidade adequada a esperada sistematização que a escola requer.

Consonante aos estudos de Fazenda (2002; 2005; 2007; 2011) apropria-se dos conceitos no sentido de que na produção/reelaboração dos documentos escolares ressignifique essencialidade das políticas de currículo. Em Fazenda (2011, p. 10) “Interdisciplinaridade é uma nova atitude frente à questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de aprender e dos aparentemente expressos colocando-os em questão.”. Por conseguinte, mais importante do que definir ‘interdisciplinaridade’ é construir um pensar interdisciplinar, é ter uma atitude interdisciplinar, em que a responsabilidade e a determinação sejam marcas indispensáveis, pois no “projeto interdisciplinar não se ensina, nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições a ele pertencentes” (FAZENDA 2005, p. 17).

A interdisciplinaridade pauta-se numa ação em movimento. Esse movimento pode ser percebido em sua natureza ambígua, tendo a metamorfose e a incerteza como pressupostos.

Todo projeto interdisciplinar competente nasce de um lócus bem delimitado, portanto é fundamental contextualizar-se para poder conhecer. A contextualização exige uma recuperação da memória em suas diferentes potencialidades, portanto do tempo e do espaço no qual se aprende.

A análise conceitual facilita a compreensão de elementos interpretativos do cotidiano. Para tanto é necessário compreender-se a linguagem em suas diferentes modalidades de expressão e comunicação, uma linguagem reflexiva, mas, sobretudo corporal.

A interdisciplinaridade é uma questão que vem sendo fortemente debatida em educação na maioria dos países ocidentais, tanto no que se refere à organização profunda dos currículos, quanto na forma como se aprende e na formação de educadores. (FAZENDA 2011, p. 11).

Compreender essa abordagem educativa numa perspectiva emergente de sociedade encontra no estado da arte de estudos sobre o “pensamento complexo” ancorado em Edgar Morin (2011) e a “crise das ciências humanas” Hilton Japiassú (1976) em um exercício alternativo a concepção em direção a pós-modernidade de ciência. Contudo, cabe inicialmente reorganizar essa gama de saber que estão surgindo carecendo de reordenamento na construção do saber escolar tornando significativo através da ação do método empregado.

A pesquisa interdisciplinar somente torna-se possível onde várias disciplinas se reúnem a partir de um mesmo objeto, porém é necessário criar-se uma situação-

problema no sentido de Freire (1974), onde a ideia de projeto nasce da consciência comum, da fé dos investigadores no reconhecimento da complexidade do mesmo e na disponibilidade destes em redefinir o projeto a cada dúvida ou a cada resposta encontrada. Neste caso, convergir não no sentido de uma resposta final, mas para a pesquisa do sentido da pergunta inicialmente enunciada. (FAZENDA, 2008, p. 22).

Explicitamente a otimização desse ideário não define a refutação do pensamento científico clássico, afinal rigor e metodização não distancia a compreensão de verdade no contexto contemporâneo, mas amplia (e corrobora) o entendimento da realidade para além das relações de causa e efeito. Por isso para reelaborar a ideologia pertinente nos documentos oficiais é, intrinsecamente, importante internalizar as facetas e desdobramentos dos campos epistemológicos usados como estruturantes de saber, porque a inercia dos profissionais tendem a simples reprodução, porque de um lado discute inovação, mas os artefatos são primitivos, de outro se consolida discursos conservadores decorrentes do obscurantismo da mudança que macula o determinismo político, ético e estético impregnados de pré-concepções. Numa sociedade pós-industrial e pós-moderna corrobora Fazenda (Org. 2008 p. 135):

A interdisciplinaridade é uma exigência do mundo contemporâneo. Ela não só auxilia na compreensão do movimento de abertura frente ao problema do conhecimento e das transformações contínuas da contemporaneidade, mas busca dar sentido, principalmente nas instituições de ensino, ao trabalho do professor, para que ambos — professor e aluno — delineiem o caminho que idealizaram, revejam-se no sentido de juntos elaborarem o traçado de novas atitudes, novos caminhos, novas pesquisas, novos saberes, novos projetos.

Nessa perspectiva de saber e fazer científico integrando e/ou interdisciplinando às áreas de conhecimentos (componentes, unidade e objetos de conhecimentos)¹⁶ Morin (2011, p. 9-10) reafirma a concepção clássica na estruturação de todo e qualquer conhecimento que, rigorosamente, constituem categorias seletivas de dados: separando, organizando, unindo ou refratando, seguindo uma logicidade, constituindo um paradigma hermético para manter a racionalidade, partindo da compreensão de mundo sobre o objeto investigado. Nesta visão corrobora Descartes (MORIN, 2011, p. 10), precursor da concepção moderna de ciência, atrelou princípios como disjunção (separação), redução (simples e complexo) e abstração (refletiva do objeto). Contudo, essa perspectiva modernizante do pensamento, mesmo solidificado na objetividade e determinismo da “ciência” exata, cujo desenvolvimento de padrões construiu cinturões protetores positivos ou negativos, validando ou refutando o conhecimento científico

¹⁶ Elementos estruturantes de saberes escolares inexpressivos na BNCC (2017; 2018), porém possível de inferi-los.

(MASSONIR, 2005, p. 21-23), refletem hoje recortes muitas vezes ineficazes no atual contexto. Essa perspectiva caracteriza a sociedade emergente como resultante de uma crise do pensamento moderno: a crise do paradigma moderno analisa Santos (2019, p. 26):

aprofunda a análise da crise do paradigma moderno, cuja origem situa na ruptura entre os pilares fundamentais da normativa e da emancipação. Sob o véu do progresso, a experiência social dos grandes grupos sociais deixou de responder a suas expectativas futuras. Esta ruptura entre o presente (experiência) e o futuro (expectativa) é geradora de desconforto e, também, [...], pode levar ao desperdício da experiência.

Os estudos de Boaventura Santos (2008; 2018; 2019) caracterizam o perfil do paradigma emergente a partir de delineamentos do paradigma dominante. Em “Epistemologias do Sul” (2018) e “Um discurso sobre a ciência” (2008) o autor delinea quatro princípios que categorizam o conhecimento: 1) todo conhecimento científico-natural é científico-social, 2) todo conhecimento é local e total, 3) todo conhecimento é autoconhecimento, 4) todo conhecimento científico pretende se constituir em senso comum. Na Base a maior proximidade aos princípios emergentes infere-se do seguinte enxerto:

É imprescindível destacar que as competências gerais da BNCC, apresentadas a seguir, inter-relacionam-se e desdobram-se no tratamento didático proposto para as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB. (BRASIL, 2017, p. 8-9).

Aproximando esses pressupostos da BNCC, mesmo o discurso supor proatividade emergente, se evidencia na produção de texto, a construção do conhecimento decorrerá da retomada cartesiana de ciência concernente no conceito de “patologia” do saber, o qual separa pesquisador do objeto de estudo numa negação de sua complexidade na própria complexidade onde pertence (JAPIASSÚ, 1976; MORIN, 2005), o texto final numa atomização de saberes remonta de interdisciplinaridade das ciências (áreas do conhecimento) para contornar o problema criado. E, fazendo um esforço longínquo resgatamos o PCNEM (2000):

A interdisciplinaridade deve ir além da mera justaposição de disciplinas e ao mesmo tempo, evitar a diluição delas em generalidades. De fato, será principalmente na possibilidade de relacionar as disciplinas em atividades, ou projetos de estudo, pesquisa e ação, que a interdisciplinaridade poderá ser uma prática pedagógica e didática adequada aos objetivos do Ensino Médio. O conceito de interdisciplinaridade fica mais claro quando se considera o fato trivial de que todo o conhecimento, que pode ser de questionamento, confirmação, de complementação, de negação, de ampliação, de iluminação de aspectos não distinguidos.

A interdisciplinaridade também está envolvida quando os sujeitos que conhecem, ensinam e aprendem sentem necessidade de procedimentos que, numa única visão disciplinar, podem parecer heterodoxos, mas fazem sentido quando chamados a dar conta de temas complexos. (Brasil, 2000, p. 75).

Nessa vertente, desvelar o desenvolvimento dessa estratégia constitui refletir criticamente o documento (BNCC), assim como compreender as trajetórias da política no contexto das escolas como: o saber dos professores sobre a política educacional expressa nos documentos; organização a integração curricular na construção da proposta e prática de ensino docente compreendendo a integração curricular e a articulação entre história de vida e protagonismo discente nos projetos educacionais (projeto político-pedagógico, planos estratégico; painel de gestão e regimento escolar) e programas locais de ensino (microssistema).

A problematização da pesquisa referente à construção do saber no ensino médio perpassa pela flexibilidade curricular ao priorizar o saber e fazer ciências na perspectiva do protagonismo aprendente e a individualidade discente, compreendendo a reformulação do currículo do NEM ao contexto histórico da educação, numa concepção pós-clássica reverberando a abordagem em *ciclos de política políticas* nesse cenário emergente (BALL; MAINARDES 2011; MAINARDES, 2006; 2008; 2018; MAINARDES, TELLO, 2005; 2016; LOPES, 2008; 2013).

Para responder ao problema levantado utilizamos a abordagem teórico-metodológica embasada nos estudos de ciclo de políticas de Ball (BALL, 2006; BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2016), a qual alinhavará discussões a partir de pressupostos desenvolvidas a partir da contextualização dos cenários em ciclos de políticas das quais permeiam a educação como um grande negócio na contemporaneidade: a política como *commodity*. (BALL, 2011, p. 13).

Essa abordagem, apoiada em Lopes (2008, p. 23), possibilitará discutir o currículo escolar numa customização crítico-reflexiva entre modalidades e sistematização do saber escolar, relacionando contexto macro e microssistêmicos, global e local, estes são socialmente produzidos no interior dos processos de globalização. Nessa concepção, a sociedade está compreendida como estruturas interconectadas que funcionam a partir de dialógicas de poder *sócio-político-econômico* compreender esta tríade no campo educacional promovem “novas”

críticas à produção de políticas educacionais que influenciem no contexto escolar uma concepção de currículo integral¹⁷ possível na escola pública.

Diante do exposto, nossa investigação partiu do problema: Como a política educacional orientada pela Base Nacional Comum Curricular possibilitará a construção do conhecimento integrado e o protagonismo aprendente de estudantes na conjuntura da “nova educação média” que prioriza o desenvolvimento de competências pragmáticas e utilitaristas? O que requereu a definição de abordagens e instrumentos que possibilitaram compreender o problema investigado e seus desdobramentos e tessituras nas escolas investigadas.

Por conseguinte, nos debruçaremos na análise dos dados inter-relacionando o contexto da prática e o campo de atuação dos professores na produção/reelaboração de políticas escolares, isto é, momento configurado na pesquisa de campo conflitando a compreensão teórica e a customização pragmática do modelo educacional parametrizado a BNCC, enquanto remodelamento do sistema de ensino da educação brasileira e quais acepções foram projetados para o ensino médio.

¹⁷ [O] “currículo integrado é defendido como forma de organização do conhecimento escolar capaz de garantir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem e/ou o estabelecimento de relações menos assimétricas entre os saberes e os sujeitos no currículo.” (LOPES, 2008, p. 39).

4 *DESIGNE* TEÓRICO-METODOLÓGICO DO ESTUDO

A pesquisa fora alicerçada na abordagem do ciclo de políticas (ACP), neste método a concepção de Mainardes (2008, p. 144-146) ancorada em Howlett e Ramesh (2003) questiona e busca superar a linearidade das políticas atuais que recepcionam um posicionamento tradicional onde a especulação periódica contribui para uma fragilidade na prática. Nesta perspectiva, a *política* é observada sob dois aspectos pragmáticos: um de “caráter moralizante” consistindo na normatização unicamente objetiva e qualquer ato fora desta jurisdição exaspera a legalidade (do ato administrativo e/ou jurídico); outra, de caráter “excessivamente especializado” e/ou dicotomizado imperando a subjetividade e a racionalização de resultados atrelados a produção através da aquisição de bens e serviços. Essa conjuntura atomizada (reduzir, customizar, enxugar) de política flexibiliza qualquer compreensão do *locus* de sociedade como arena de conflitos, cuja existência de minorias constitui relações complexa e antagônica de pobreza, miséria e desemprego.

Na atual sociedade as mazelas citadas ao final do parágrafo constituem marcas de um mundo globalizado consolidado na competitividade e consumismo, de visão dita pós-moderna (LYOTARD, 2009), emergente (SANTOS, 2019; SANTOS 2018) e da educação como produto ou negócio de políticas públicas educacionais (BALL, 2014) encapsuladas sob o interesse privado. Mesmo não sendo um dos temas pilares do estudo, são tematizações que fincaram bases para uma melhor compreensão do problema em sua totalidade, afinal no pós-Guerra (1945) constantes mudanças socioeconômicas romperam o modelo conservador e clássico de produção que permitia coesão e harmonia num contexto ideológico ora totalitário-ditatorial, ora camuflado de “democrático”.

Contudo, as exigências por liberdade, igualdade e direitos humanos reivindicados por grupos minoritários configuraram-se na prática justificativas à retomada da ciência determinística que encontrou na reorganização do pragmatismo social novas demandas da especialização formacional do indivíduo (dualismos, segregação, relativização). Mais especificamente na educação esse fenômeno ganhou notoriedade na retomada tecnicista enfatizando a relação educação básica e formação técnica/tecnológica-profissional, um modelo vencido, entretanto revisto com grande afinco na tendência de digitalização mundial da comunicação.

Nesse contexto a hiperespecialização tende a se destacar principalmente porque num mundo precarizado do trabalho termos como inovação e empreendedorismo são gírias

coloquiais do mundo globalizado que se “desprende” das sociedades fechadas (empresas clássicas na administração) num viés positivo a liberdade de mercado. Essas empresas passaram a ampliar a fronteira dos direitos trabalhistas por flexibilizarem a relação de poder empregado e empregador, este consolidando o poder alienante sobre aquele. No entanto, no mundo operacional da ação política tem-se atentado para reflexões que essas políticas não sejam mais um mote para alavancar a revalorização do capital (NEVES, 1994), na “implementação” do *soft and hard capital* que incrementa o *edu-businesses* (BALL, 2014)¹⁸ e/ou a consolidação da mercantilização da educação, configuram tecnologias gerenciais de macroestruturação de “atos políticos” que priorizavam (e/ou priorizam) os interesses empresariais na aquisição, pelos governos, de artefatos e programas conglomerados de serviços, assim a política educativa atrelando-se numa desconfiança, em parte, a pacotes de informação ou desinformação de “propostas atualizadas” confia ao empresariado a participação na reforma educacional. Essa nova visão de sociedade educacional tende a privatização do ensino como já acontece nos Estados escandinavos (BALL, 2014).

Das premissas possibilitaram reflexões para entender o cenário envolvendo os atuais pressupostos educacionais inerentes ao “novo” ensino médio envolvendo capital e educação. A ACP caracteriza o ciclo político num processo contínuo, complexo, controverso e de organização do currículo antagônico, estabelecendo metodologias crítica e analítica, ao mesmo tempo, análoga à prática devido à clareza e contraposição ao classicismo de política pública (definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação)¹⁹, bem como analisar a partir dos documentos oficiais como foram recepcionados pelos profissionais de ensino – da educação média – seus novos papéis no fenômeno do magistério, principalmente, quanto à autonomia no processo de integração do currículo na prática propriamente dita.

Sinteticamente, conforme vista em seção anterior neste documento, a referida abordagem teórico-metodológica se propõe em estudar a trajetória das políticas públicas no

¹⁸ Em parte: *edu-businesses*: “são sujeitos e aos mesmos processos de mercado e de negócios com outras empresas e tem havido uma série de aquisições e fusões significativas nesse campo nos últimos anos” (BALL, 2014, p. 189-1990). Para compreensão da empregabilidade de termos como *soft capital* e *edu-business* ler Stephen Ball: BALL, Stephen J. **Educação global S.A.** Novas redes políticas e o imaginário neoliberal. Trad. de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2014.

¹⁹ WU, Xun.[et. el.]. **Guia de políticas públicas: gerenciando processos.** SOUZA, Ricardo Avelar de. (trad.). Brasília: Enap, 2014. Disponível em: <https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/2555/1/Guia%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20Gerenciando%20Processos.pdf>; LOTTA, Gabriela (org.). **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019. 214p. Disponível em: https://repositorio.enap.gov.br/bitstream/1/4162/1/Livro_Teorias%20e%20An%C3%A1lises%20sobre%20Implementa%C3%A7%C3%A3o%20de%20Pol%C3%ADticas%20P%C3%BAblicas%20no%20Brasil.pdf.

campo sociológico através da estruturação de procedimentos flexíveis onde o modelamento – a forja do método – se baseia na heurística²⁰, propiciando descartar a unilateralidade e/ou determinismo dos modelos clássicos, por isso, neste trabalho de pesquisa a ACP está concebida pelo pesquisador como método que embasa a análise em políticas públicas e compreende a necessidade de ramificações conceituais quando se tratar de currículo e aprendizagem. Assim, Ball (2005; 2011; 2012), Mainardes e Tello (2012; 2015) customizaram o pensamento analítico em políticas pública e educacional, enquanto Alice Casimiro Lopes (1999; 2008; 2019), Ivani Fazenda (2002; 2007; 2008) e Hilton Japiassú (1976) no campo de currículo e aprendizagem.

4.1 Delimitando o campo de estudo

Neste momento o exercício em definir o campo das políticas curriculares inerente ao ensino médio trouxe à emersão a formação social do indivíduo referendado nas possibilidades quanto ao direito subjetivo preconizado nos documentos oficiais e, posteriormente, a análise da reengenharia do sistema de ensino representada nos desafios dos agentes escolares quando a práticas destes tendesse a integração curricular e, conseqüentemente, a própria construção do conhecimento e “se tratando do conhecimento que se constrói, a partir dos conteúdos que se aprende no espaço escolar, um processo educativo na perspectiva da interdisciplinaridade, propõe que a relação teoria e prática fortaleçam uma formação mais crítica e criativa, permitindo a unidade na diversidade dos conhecimentos.” (AMAZONAS, 2022, p. 32). Essa afinção entre os sistemas de ensino define estrategicamente a nova base curricular, a BNCC abrange os documentos primários de estudo e os textos referenciais, seja em âmbito macro ou microssistêmico, pois a percepção inicial que, somente, a BNCC não se construiu absolutamente, mas impregnada de ideologias objetivas e subjetivas com interesses diversos e demandas específicas que se legitima em normativas orientadoras, artefatos técnicos e formação em curta duração: formação inicial e continuada de professores (BRASIL, 2015).²¹

²⁰ Dic. ABL: *s.m.* (Hist.): Ciência da investigação e descoberta dos fatos através da pesquisa de fontes e documentos.

²¹ Rol taxativo: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12861-formacao-superior-para-a-docencia-na-educacao-basica>. Legislação para formação de professores com referência na Base Nacional: Resolução CNE/CP nº 1, de 2 de julho de 2019; Parecer CNE/CP nº 22/2019; Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019; Parecer CNE/CP nº 22/2019, aprovado em 7 de novembro de 2019; Parecer CNE/CP nº 14/2020, aprovado em 10 de julho de 2020; Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020; Parecer CNE/CP nº 10/2021, aprovado em 5 de agosto de 2021; Parecer CNE/CP nº 15/2021, aprovado em 7 de dezembro de 2021; Parecer CNE/CES nº 709/2021; Parecer CNE/CES nº 273/2022, aprovado em 17 de março de 2022.

Ao delimitar o escopo da pesquisa foram estruturadas premissas as quais poderiam ser interpretadas analiticamente pela abordagem do ciclo de políticas (ACP) que embasaram a proposta de pesquisa submetendo ao colegiado do Programa de Pós-graduação do Ensino de Ciências e Humanidades (PPGECH), curso em nível de mestrado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), sede no município de Humaitá – Amazonas. O exame de qualificação ocorreu em outubro de 2021 obtendo a proficiência para o desenvolvimento dos estudos em trabalho de campo. Assim, a pesquisa de campo iniciou em novembro do mesmo ano (seguindo os protocolos de saúde pública referente a pandemia de Covid-19) a partir da anuência das escolas e respectivas autorizações para efetivar a aplicação de instrumento de pesquisa. Não houve dificuldades em autorizar o estudo desde que fosse preservado o direito de anonimato dos participantes e, sobretudo, o nome das escolas fossem necessárias as solicitações deveriam ser encaminhadas a secretaria competente da pasta.

4.2 Estruturação técnico-prática da investigação

A pesquisa documental, nesta investigação, propôs a convergência entre o aspecto legal e o percurso (histórico) de desenvolvimento das políticas educacionais inerentes à educação média nos últimos anos através da consulta em livros, artigos, revistas e periódicos de cunho teórico referendando temas sobre política educacional, educação escolar, interdisciplinaridade e integração curricular; e, documentos oficiais (legislação educacional): CRFB 1988, LDB nº. 9.394/1996, DCN, leis ordinárias, pareceres e resoluções.

A pesquisa documental segundo Gil (2002, p. 46) apresenta “uma série de vantagens. Primeiramente há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa desta natureza”. E nesta investigação a pesquisa documental possui relevância na medida em que nos permitiu analisar os documentos curriculares que orientam e normatizam o ensino médio em âmbito nacional e no sistema educacional do estado do Amazonas.

Além disso, os documentos são a materialização das políticas que ganharam escopo no contexto de influência e foram legitimados em substratos como leis, diretrizes, resoluções e pareceres assim como documentos produzidos nas escolas (propostas pedagógicas, projetos de flexibilização curricular) os quais relacionam o campo de atuação e prática escolar refletem na tradução dos dados. A pesquisa documental traz garantia para desenvolver a investigação de

campo para conhecer as particularidades escolares e aplicar os questionários aos professores participantes do estudo. Para Gil (2008, p. 147) a técnica de análise de documentos são “fontes [...] são capazes de proporcionar ao pesquisador dados em quantidade e qualidade suficiente para evitar a perda de tempo”, afinal “Sem contar que em muitos casos só se torna possível realizar uma investigação social por meio de documentos.”. Assim, por meio da abstração dos documentos foram empreendidas informações que consolidou o arcabouço teórico onde demonstrou uma organicidade eficaz entre o oficial e o legitimado, o produzido e o praticado nas escolas a ser discutido a partir da seção 5.

O trabalho de campo se restringiu ao município de Manaus, AM, por causa do momento de insegurança sanitária. Manaus é uma das 62(sessenta e duas) unidades federativas do estado do Amazonas, sendo a capital e o principal município quando se referir a urbanização, economia e população também o principal centro financeiro local e um dos principais da região norte. O município está localizado a margem esquerda do rio Negro, compõem a Região Metropolitana do Amazonas (RMA) composta pelos municípios: Careiro da Várzea, Iranduba, Itacoatiara, Manacapuru, Novo Airão, Presidente Figueiredo e Rio Preto da Eva. Considerando registros na Companhia de Pesquisa de Recursos Minerais (CPRM), órgão governamental, “O município de Manaus comporta um dos maiores parques industriais da América Latina e, representa 60% da população do estado do Amazonas, contendo cerca de 14,89% da população de toda a Região Norte do Brasil”. (BRASIL, CPRM, 2021.)²².

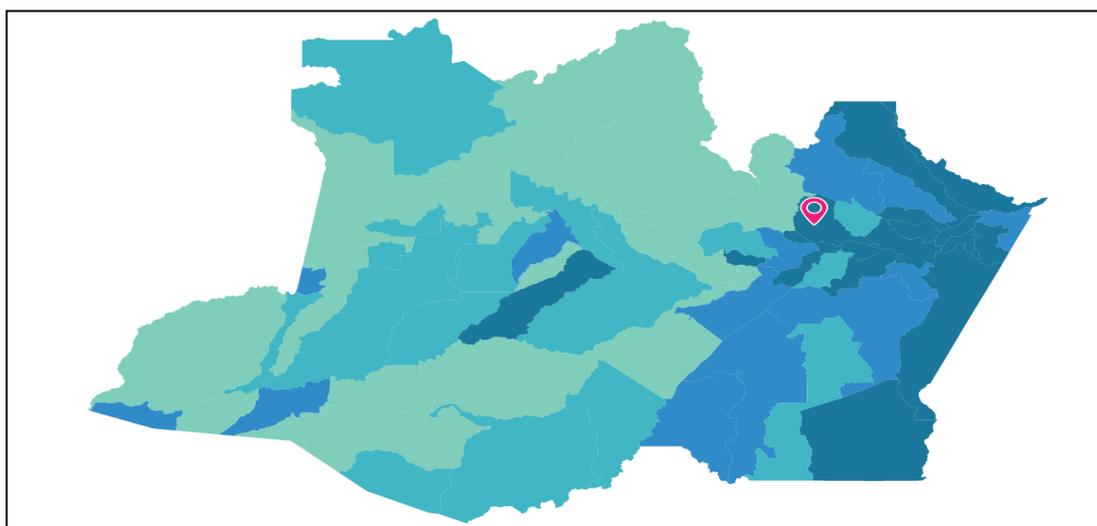


Imagem n. 01 - Localização do município de Manaus.

Fonte: IBGE: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/am/manaus/panorama,2021>.

²² https://www.cprm.gov.br/sace/manaus_localizacao.php.

Nas últimas décadas o município Manaus cresceu horizontalmente com uma crescente favelização e falta de políticas na área habitacional, à população em dez anos cresceu em 25% (aproximadamente 454 mil pessoas) além do crescimento vegetativo na última década o aumento na imigração (internacional e nacional) contribuiu nesse percentual. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (BRASIL, 2021) o município apresenta uma Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,737 (BRASIL, IBGE, 2010), o Índice de desenvolvimento da Educação Básica – IDEB no ensino médio ficou em 3,5 (AMAZONA, SEDUC, 2020), conforme o site oficial da Secretaria de Educação (SEDUC) em 2020 houve 109.663 alunos matriculados em 175 escolas do ensino médio somente em Manaus, AM.

A secretaria estadual – SEDUCAM que gerencia a pasta da educação reformulou o currículo da educação média com base nos documentos gerais (Lei n. 9394/1996; PNE; BNCC; Lei n. 13.415/2017; Portaria n. 1432/2018) do “estudo” foi elaborado Referencial Curricular Amazonense – Etapa Ensino Médio (RCAMEM), desenvolvido através de oficinas por uma equipe de redatores-formadores que, juntamente, com professores especialistas de instituições federais e particulares finalizaram o seguinte referencial:

O RCA-EM é a finalização do trabalho desenvolvido pela equipe pró-BNCC – Etapa Ensino Médio, constituída conforme orientação do Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular – pró-BNCC, Portaria MEC n. 331/2018, e que no Amazonas, ocorreu por meio da publicação do Processo Seletivo Simplificado de Bolsistas [...], para atuarem enquanto Redatores Formadores de Currículo – Ensino Médio, [...]. (AMAZONAS, 2021, p. 11).

Nesse primeiro momento a participação dos agentes educacionais desta SEDUCAM se limitou a representatividade em nível institucional hierárquico da secretaria (secretário executivo e adjuntos executivos) não transparecendo às escolas lugar decisória e sim operacional. Seguindo, o processo de reformulação da educação ocorreu no período de 2018 a 2020, sendo que em setembro de 2020 o Referencial (do Currículo Amazonense) foi encaminhado e recepcionado pelo Conselho Estadual de Educação do Amazonas (CEE-AM). Ressaltamos nos meses de setembro e outubro de 2020 foram realizadas escutas, caso não seja erro cronológico a proposta foi recepcionada sem conclusão de escutas. Nesse período houve 519 pessoas que participaram e somada as participações anteriores totalizaram 1.490 escutas, assim pode-se inferir que o processo democrático-participativo tratara apenas de uma formalidade burocrática para demonstrar que os alunos participaram no processo de flexibilização curricular que, conseqüentemente, as escolhas não foram atendidas porque as

escolhas não foram atendidas. A Proposta Curricular Pedagógica assim foi apresentada aos professores:

Este documento é o resultado do esforço coletivo do time, constituído por técnicos da Secretaria Executiva da Secretaria Pedagógica e por professores da SEDUC, que não mediu esforços e se dedicou em pesquisas e estudos acerca da Reforma do Ensino Médio e do Currículo, induzida pela Lei nº 13.415/2017, pela homologação da Base Nacional Comum Curricular e pelo Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio. (AMAZONAS, 2021, Apresentação, p. 5).

A Proposta Curricular Pedagógica Ensino Médio (PCPNEM) com ênfase dada ao “esforço coletivo” de “professores” não consistem com a realidade educacional e não podemos nem destacar como participação pela limitação ao preenchimento de “formulários on line”. Este PCPNEM gestado na pasta de educação do estado Amazonas consiste na orientação e embasamento teórico da prática pedagógica dos agentes escolares da educação média em consolidação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio e aprovação do Referencial Curricular Amazonense do Ensino Médio (RCAEM) e se “propõe a contribuir para construção de uma escola democrática, que garanta o acesso e a permanência dos estudantes, a qualidade de ensino e, conseqüentemente, a socialização do conhecimento científico.” (AMAZONAS, 2021, p. 6). Retomamos a apresentação do PCPNEM (AMAZONAS, 2022, p. 5):

O objetivo desta publicação é entregar às escolas, aos professores, aos estudantes e aos demais profissionais da rede estadual um currículo capaz de oportunizar não só as aprendizagens essenciais para o enfrentamento dos desafios contemporâneos, mas também de contribuir para a formação de cidadãos que possam ser capazes de participar de maneira consciente, ética e responsável da sociedade, fortalecendo a democracia. Acredito que, ao educar para a democracia, é necessário garantir o acesso qualificado ao conhecimento, ao pensamento crítico e à cidadania plena. Tudo isso, faz parte da formação para a vida que a escola deve garantir a todos os seus estudantes, sem distinção. Essa é a nossa missão! Destaco, por fim, que esta Proposta surge como um rico material para apoiar a implementação da Reforma do Ensino Médio e Currículo e a formação de professores. Certamente, servirá, ainda, de inspiração para projetos educacionais inovadores e de auxílio aos profissionais da educação em suas tarefas diárias de educar jovens e adultos com as habilidades necessárias para o século 21. (*ibidem*).

Otimizando o campo de estudo delimitou-se a pesquisa em dois contextos escolares que apresentaram condições que atendiam os objetivos da pesquisa, a se considerar alguns critérios: ambas apresentavam o ensino médio, uma delas (escola Beta) importante destacar, pois funcionava com uma diversidade formativa (educação de jovens e adultos, ensino fundamental e ensino médio); a institucionalização do plano de flexibilização curricular (PFC), documento

base de recursos financeiros para “implementação” do novo ensino médio; mesma jurisdição quanto à coordenação de ensino, viabilizando a teoria do campo de atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016) e o constructo de realidade, ou não, de padronizamento educacional.

No aspecto estrutural as escolas de ensino médio são consideradas de porte grande – acima de 20 salas de aulas, com capacidade superior a dois mil alunos – nível 3 (AMAZONAS, 2021), localizadas na zona norte do município, situadas em área vermelha, classificação no sistema da polícia civil (PCMA) que representa elevado grau de violência, ambas funcionam nos turnos diurno e noturno e se assemelham quanto ao elevado índice do abandono escolar (acima de 10% dados pré-pandemia), apresentam agendas na “implementação” das políticas de currículo do novo ensino médio – NEM para o ano escolar de 2022.

A primeira, aqui chamada de *Beta*²³ comporta os ensinoss fundamental e médio, este no turno vespertino (no noturno inclui-se a educação de jovens e adultos – EJA, em ensino fundamental e médio), com total de 22 salas de aulas, 2.400 alunos e 85 professores (SEDUC-AM, 2021) em nível médio, apresenta um fluxo²⁴ de 82% segundo dados 2019, está localizada a Avenida Curaçao, bairro de Santa Etelvina, Manaus - AM, Brasil.



Imagem n. 02 - Escola *Beta* (imagens da internet)

Fonte: <http://directmap.biz/manaus/10754>, 2021.

²³ Sem autorização administrativa para utilização nominativa.

²⁴ Fluxo escolar, grosso modo, trata-se da entrada e saída de alunos ao final do Ano Escolar: entrada, alunos matriculados; saída, alunos promovidos.

A segunda, chamada de *Delta*²⁵ funciona no nível médio regular e modalidade ensino médio de educação de jovens e adultos (EJA). O primeiro nos turnos diurno e noturno e a EJA somente no noturno, com estrutura para 21 salas de aula, no diurno 21 salas e noturno 18 salas de aulas, 2.200 alunos e 22 professores (SEDUC-AM, 2021), no referido nível de ensino apresenta um fluxo de 77%, segundo dados 2019, está localizada a Rua Aymoré, Colônia Terra Nova, Manaus - AM, Brasil.



Imagem n. 03: Escola *Delta* (imagens da internet)
Fonte: <https://bit.ly/3EoE8XW>, 2021.



Imagem n. 04: Escola *Delta* (imagens da internet)
Fonte: <https://bit.ly/3EoE8XW>, 2021.

As escolas pertencentes ao sistema estadual de ensino localizam-se na região urbana do município de Manaus – AM, zona norte do município, segundo leitura de documentos escolares²⁶ projetos político-pedagógicos – PPP, painel de gerenciamento da escola – PGA, regimento geral das escolas do estado do Amazonas – RGEEAM, plano de flexibilização curricular – PFCNEM, planos ambiental e pedagógico – PAP-NIG/SEDUC entendidos como instrumentos de gestão e RCAMNEM e PPCNEM estes documentos de reorganização curricular constituem a essencialidade das políticas educativas instituídas e tendem a uma configuração de “gestão democrática” reforçando recomendações institucionais.

²⁵ Sem autorização administrativa para utilização nominativa.

²⁶ Esses documentos são acesso público, por isso, estão embasando as seções desta pesquisa, assim como as fotos das mídias sociais das escolas, cujas autorizações não dependeram de homologação pelo órgão competente.

[O projeto da escola] enquanto documento da gestão escolar apresenta cunho referencial teórico-metodológico para a criação da autonomia da escola, como a premissa de ambientes democrático-participativos através da setorialidade representativa que, através do trabalho reflexivo contínuo, criará uma conjuntura propensa ao processo decisório a partir da construção de identidades onde a delegação e apropriação de responsabilidades constituam critérios próprios da gestão organizacional. (PPP, Escola Beta).

Com base no estudo minucioso dos documentos observamos uma gama de orientações pertinentes ao novo sistema de ensino, mas também definições readequando o cenário da prática – não vistas no campo teórico – à organização do trabalho escolar como gestão de resultados e gestão estratégica, termos comuns na administração geral agora vinculado à educação pública visando otimizar e customizar a gestão por objetivos do custo/benefício (gerenciamento), se distanciando do ensino com qualidade – os documentos gerais e locais reforçam a economicidade e a revalorização do capital – quando atrelado à eficiência e reengenharia do ensino médio como analisaremos e discutiremos mais adiante nas tabulações dos dados.

Para coleta de dados o presente estudo utilizou-se da observação na pesquisa de campo como premissa básica em estudos que envolvem as ciências humanas porque enfatizam o fato (pesquisado) referente em seu contexto prático, por meio da “observação, permite ao pesquisador descobrir como algo efetivamente funcione ou ocorra” (FLICK, 2009, p.147), esse momento contribuiu na aplicação de questionário que buscou articular os diálogos nas agendas curriculares vinculando ações e estratégias na efetivação do currículo local alinhando os cenários da ACP e o campo de atuação dos agentes escolares.

4.2.1 Instrumento de pesquisa: questionário semiestruturado

O questionário foi o instrumento de pesquisa utilizado na coleta de dados, para Gil (2002) esse instrumento está definido como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. Assim, buscamos compreender como os professores produzem políticas de currículo a partir das suas vivências e subjetividades construídas e reconstruídas no contexto do ensino médio.

Nesta seção destacaremos a prática de coleta de dados da pesquisa que devido à crise sanitária da Covid-19 (SARS-CoV-19) houvera dificuldade quanto à decisão pelo instrumento mais adequado o qual mantivesse a característica primordial do estudo, assim optando pela

aplicação de questionário, inicialmente formulário “on line”, que ao diminuir o surto pandêmico possibilitou desenvolver presencialmente junto a professores por área de conhecimento (Linguagem, Matemática; Ciências da Natureza e Humanas Aplicadas), contudo fora respeitado o protocolo sanitário, cada participante recebeu um termo TCLE (Apêndice A) e um questionário (Apêndice A) que autorizaria e confirmaria participação do professor respeitando o anonimato a publicidade de dados. Através de descrição das falas os docentes preencheriam a guia de perguntas a partir do entendimento da proposta de pesquisa (seguindo os protocolos de saúde em decorrência da pandemia). E, em detrimento aos critérios do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP/UFAM) foi necessário formalizar Termo de Anuência (Anexo n. 01: Escola Beta; Anexo n. 02: Escola Delta) junto às escolas que acolheram a proposta de pesquisa e porque o estudo seria realizado com pessoas respeitando a legislação em vigor.

Ao questionário fora adicionando perguntas abertas e fechadas definidas em função de algumas de suas vantagens sobre as demais técnicas de coleta de dados, conforme pontua Gil (2002): possibilita atingir grande número de pessoas, mesmo que estejam dispersas numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio; implica menores gastos com pessoal, posto que o questionário não exija o treinamento dos pesquisadores; garante o anonimato das respostas; permite que as pessoas o respondam quando julgarem mais conveniente; não expõe os pesquisadores à influência das opiniões e do aspecto pessoal do participante.

Desse modo, o questionário possibilitou analisar como os professores desenvolvem em suas práticas de ensino a integração curricular na perspectiva do protagonismo discente. A princípio a BNCC apresenta implicitamente o protagonismo do aluno como uma superação ao modelo tradicional de ensino a relação estudante e saberes escolares eram reproduzidos universalmente sem participação subjetiva dos ouvintes. Nessa perspectiva o rol de itens do questionário fora composto de perguntas que instigariam os docentes a descreverem a compreensão destes sobre o campo do currículo e como percebiam o papel escolar na construção de conhecimento e formação do protagonismo aprendente.²⁷

²⁷ O protagonismo aprendente é um termo cunhado nesta pesquisa para contrabalançar o termo governamental, empreende-se no trabalho de pesquisa que, historicamente, são termos ou verbetes modais. No modelo oficial “Entende-se o Protagonismo como a participação do jovem como um ator principal em ações que não dizem respeito somente à sua vida individual, familiar e/ou afetiva, mas a problemas ligados ao bem comum, na sua escola, na sua comunidade ou na sociedade onde ele está inserido. [...] A BNCC (2018) define competências gerais e específicas que os alunos devem desenvolver em cada fase da educação básica, propondo que os estudantes sejam protagonistas no processo de ensino e aprendizagem e que possam utilizar os seus conhecimentos para agir e participar em sociedade.” (AMAZONAS, 2022, p. 22-23). E, na percepção da pesquisa resgatamos Paulo Freire em a “Pedagogia da Autonomia”: “É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente

Inicialmente, o escopo para aplicação dos questionários prevaleceria aplicar ao menos com um representante por área de conhecimento nas duas escolas, no entanto na primeira semana a adesão foi bastante insignificante. Percebendo a dificuldade utilizou-se a estratégia da adesão por persuasão, assim, conversando individualmente com os professores houve uma devolutiva de 23 (vinte três) respondentes, contudo, foram descartados onze formulários em situações diversas como: inelegibilidade, respostas incompletas, TCLE não assinado e/ou assinalado como “Li e não aceito participar da pesquisa” que inviabilizava a divulgação mesmo se o instrumento fosse preenchido.

Os sujeitos da investigação foram exclusivamente os professores da Escola Beta e Escola Delta observando a disponibilização destes nas áreas do conhecimento ao nível de ensino médio. Conforme descrito, a realização do trabalho desenvolveu-se em duas escolas obtendo-se a participação de 23 (vinte e três) professores, contudo somente 12 (doze) atenderam aos marcos referenciais da proposta, considerando na Escola Beta 7 (sete) e na Escola Delta 5 (cinco) atendendo as áreas de conhecimento: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza e Humanas Aplicadas.²⁸

4.2.2 Instrumento de coleta: escopo descritivo dos itens

O processo de coleta de informações através dos questionários foi desenhado considerando as questões norteadoras da pesquisa e os objetivos, a partir da formulação de perguntas com características abertas e fechadas, a partir disso, os itens foram elaborados a partir de três categorias, denominados eixos: **Eixo I - Perfil dos professores; Eixo II - Princípios formativos e integradores; e, Eixo III - Políticas curriculares e práticas docentes.** Após o instrumento fora aplicado aos professores das escolas Beta e Delta. Contudo, para efeito compreensivo houve a necessidade do seguinte estabelecimento característico para correlação analítica:

treinar o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. [...]. Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Então, não transferir rasamente numa espécie de matricialidade técnica de saberes imperativa em performatividades reguladora e insuficiente onde o princípio fundamental é camuflado a redução de reproduzir resoluções de problema: a liberdade de pensar.

²⁸ Conforme os documentos BNCC (BRASIL, 2018); RCAMNEM (AMAZONAS, 2021); PCPNEM (AMAZONAS, 2022).

a. **Eixo I – Perfil dos professores:** a atribuição de coleta se detivera no levantamento da formação inicial, tempo no magistério, formação continuada, carga horária semanal, idade e gênero.

b. **Eixo II – Princípios formativos e integradores:** envolve questões (abertas e fechadas) pertinentes à operacionalização do trabalho, referentes ao planejamento (plano semestral/curso/aula), a seleção de conteúdo, procedimentos e avaliação. As respostas semiestruturadas careciam do posicionamento político, ético e estético sobre competências e educação integrada²⁹, e, também, na prática como são organizados os referenciais e as metodologias constituintes para eficácia das propostas; e

c. **Eixo III – Políticas curriculares e práticas docentes:** nesse leque se propôs em compreender quanto ao lugar e espaços de mobilidade do professor, inquirindo-os principalmente quanto à participação na elaboração ou reformulação da proposta curricular local, levando o respondente a dissertar a minuta do processo, ou seja, o empoderamento na produção da proposta pedagógica da escola que trabalha.

Os eixos orientaram a expertise do campo da prática analisando os resultados dos questionários referendados no cenário de atuação dos professores, especificamente como participam ou apenas executam as políticas educacionais. Através da abordagem metodológica em *Ciclos* consideramos a educação como fenômeno empírico e heurístico (BALL, 2001; 2002; BALL; MAINARDES, 2011; MAINARDES, 2009; 2015; 2018; 2019) possibilitando ao pesquisador customizar e/ou ampliar o campo metódico descartando ou incrementado novos fatos que ajudaram no melhoramento da análise. Após o processo de coleta de informações organizamos tópicos de análise que estão listados na próxima seção, os quais são aprofundados e articulados aos referenciais teóricos e metodológicos da pesquisa.

²⁹ Nos documentos oficiais referem-se a princípios básicos cerne estruturante do novo currículo nacional e local. (BNCC, 2017; BRASIL, 2018; RCAMNEM, 2021; PCPNEM, 2022).

5 POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO

Esta seção decorrente da anterior onde demonstrou a definição e a sistematização da proposta de pesquisa, esta apresentará o tratamento e análise das respostas que se traduziram em informações para análises, reflexões e resultados que contribuiram para alcançar a problematização, os objetivos e as questões norteadoras. Na perspectiva de Ball (2011, p. 11) com base em estudos realizados, principalmente no Reino Unido, a pesquisa sobre política envolvendo o campo da educação demonstra uma ausência de significados “Ela é ignorada ou teorizada ‘fora do quadro’. Isso é o que ocorre, particularmente, em pesquisas sobre sala de aula, professores e escolas que os tratam como autodeterminados”.

As discussões na escola sobre políticas são quase inexistentes mesmo uma constante conclamação dos atores sociais para se posicionarem quando a perspectiva de governo inerente ao tema educação. Ressaltando enfaticamente a reforma educacional não é algo local ou nacional, mas global. No caso do Brasil inicia na redemocratização, ou seja, desde a Constituição Federal, passando pela LDBEN nº. 9.394/1996 e mais recentemente a BNCC (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018) e o Novo Ensino Médio (NEM) (BRASIL, 2017).

A população organizada vem participando local, regional e nacionalmente em grupos de trabalho, congressos, reuniões intersetoriais e assembleias complementando ou suplementando os documentos gerais. E, mesmo assim, pouco mudou sobre a política organizacional (instituída) na escola. Recentemente uma reengenharia perpassa pelas escolas agregado pela tecnologia, gerenciamento e a coerção através da performatividade um reconhecimento à ordem mundial. Argumentarei que as tecnologias políticas da reforma da educação não são simplesmente veículos para a mudança técnica e estrutural das organizações, mas também mecanismos para ‘reformatar’ professores e para mudar o que significa ser professor. (BALL, 2002).

Essa racionalização técnico-sistêmica pertinente nos documentos oficiais reforçam os argumentos Ball; Mainardes; Lopes, pois visam moldar e padronizar (uniformizar o comum) as escolas e as práticas educacionais, diferentemente numa proposta democraticamente construída no cerne educacional o currículo não pode ser organizado e desenvolvido autoritariamente, mas re-construídos a partir da experientiação da comunidade escolar. (OLIVEIRA, 2012). A observância das premissas propõe à primazia da subjetividade que norteia à explicação das

respostas apresentadas nos questionários parafraseando e/ou relacionando aos documentos oficiais e a literatura pertinente ao trabalho de pesquisa, no entanto seguiu-se esta organização:

Primeira, fez-se um levantamento das respostas categorizando em eixos e subeixos explicitando as respostas. Após houve organização das respostas tabulando-as e considerando os eixos e elementos básicos das perguntas, intencionando a sustentabilidade da análise e discussão do estudo sob a premissa a abordagem em ciclo de políticas.

Segunda, a abordagem do ciclo de políticas (ACP) como método de análise tem escopo nos estudos de Ball (2002; 2005; 2011); Mainardes; Marcondes (2009) através da ACP condiz a uma maneira teórico-pragmática de analisar políticas, viabilizando ao sujeito cognoscente acessibilidade a uma gama de estratégias que transpõem o modelo clássico tanto de pesquisa como de compreender políticas públicas na diversidade de cenários onde são agendadas, produzidas e estabelecidas.

Consequentemente, desenvolveu-se o terceiro momento demonstrando a necessidade revisionista do estado da arte, afinal é uma etapa na pesquisa de formação do conhecimento atualizado, que muitas vezes, inicialmente, no levantamento bibliográfico detalhes específicos passam despercebidos, entretanto numa construção crítica precisa ser esclarecido teoricamente e inter-relacionando aos documentos oficiais e as informações pós-análise refletirão em resposta ao problema da pesquisa.

Deste ponto, os estudos de Mainardes ancorado em Bowe; Ball; Gold (1992 *apud* SOUSA, 2018, p. 3) conceituam o método em ACP como “contextos inter-relacionados, não têm uma dimensão temporal ou sequencial e não são etapas lineares. Cada um desses contextos apresenta arenas, lugares e grupos de interesse e cada um deles envolve disputas e embates”. Deslocando ao campo da educação observa-se uma mutabilidade promovendo constante observação, reflexão e análise a serem discutidos a seguir em temáticas específicas incrementados ao campo de atuação docente e do currículo escolar.

5.1 Bases formativas e princípios integradores

A BNCC para ensino médio adequando os preceitos da Base para educação infantil e ensino fundamental (2017) está expressa num “documento normativo que define o conjunto de aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas com base em conhecimentos, competências e habilidades” (BRASIL, 2018). Os conceitos da Base concomitante a Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996 e alterações) e a Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) restabelecem

a organicidade dos níveis de ensino considerando a educação média condição suplementar aos níveis anteriores. No caso do novo ensino médio a reforma contempla principalmente uma reengenharia dos tempos/espacos e currículo escolares como podemos observar nesse fragmento retirado se sítio governamental:

uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (O QUE É O NOVO ENSINO MÉDIO? 2020).³⁰

A referência citada traduz um recorte da estrutura curricular destacando o estiramento da carga horária (800h para 1.000h), a flexibilização e a compartimentação formativa em geral e específica: uma para vida social – e continuação dos estudos superiores – e outra para o mundo do trabalho, a especialização técnica e mão-de-obra. Na Base há o entendimento de que, no Brasil, o ensino médio além de ser a etapa final da Educação Básica é, também, um direito de todo cidadão. No entanto, o segmento representa um gargalo na garantia do direito à educação, seja pelo desempenho insuficiente dos estudantes no ensino fundamental, seja pelo excesso de componentes curriculares ou pela distância das escolas entre a cultura juvenil e o mundo do trabalho. Por isso, como prevê a BNCC, é essencial buscar a universalização do ensino. Com a necessidade de universalização do “atendimento, [surtem] outros grandes desafios do Ensino Médio na atualidade são garantir a permanência e as aprendizagens dos estudantes, respondendo às suas aspirações presentes e futuras” (BRASIL, 2018, p. 461).

Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2018, p. 14).

³⁰ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 12 de abr de 2022.

Com efeito, para o novo ensino médio a consecução de universalidade se desprende da oficialidade quando se incrementam os elementos que constituirão as bases formativas da educação, afinal ao preconizar o protagonismo juvenil (ou estudantil, ou discente ou do aluno) a formação no ensino médio tem como princípios “a liberdade e os ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, em sua especificidade no art. 3º, XI a “vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.” (BRASIL, 1996). A preocupação insistente está em reprogramar o currículo escolar unicamente para o mercado de trabalho, pois a políticas atuais estão continuamente atreladas a contingenciamento que convergem a eficiência, ao lucro, a rentabilidade. Da preocupação se posiciona Lopes (2019, p. 60-61):

uma base curricular comum, tal como organizada no País, pressupõe apostar em um registro estabelecido como tendo um selo oficial de verdade, um conjunto de conteúdos que adquire o poder de conhecimento essencial a ser ensinado e aprendido, metas uniformes e projetos identitários fixos, trajetórias de vida preconcebidas, esforços para tentar conter a tradução e impor uma leitura curricular como a única correta e obrigatória. Pressupõe apostar no consenso curricular como se ele fosse possível fora da disputa política contingente. Pressupõe ainda situar o debate e a deliberação política em uma etapa anterior ao texto promulgado, como se uma vez estabelecida a base, a política, com seus conflitos e antagonismos, cessasse.

Em contrapartida ao posicionamento de Lopes (2019) a nova Base, a DCNEM e os RCAMNEM e PCPNEM admitem através de uma interpretação confusa do governo ao defender a diversidade dos perfis estudantis um paralelismo orgânico (envolvendo contextualização, flexibilidade e interdisciplinaridade) onde operacionaliza a legitimidade dando conceitos (in)congruentes a nova conjuntura de escolarização que busca mesclar educação comum e educação específica.

A oferta diferenciada para os diversos perfis de estudantes, busca não somente o atendimento dos mesmos, mas paralelamente, a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos inerentes à preparação básica para a cidadania e o trabalho, tomado este como princípio educativo, para continuar aprendendo, de modo que o estudante possa enfrentar novas condições profissionais e aperfeiçoamento posteriores.

Sob os aspectos de sua oferta, o ensino médio apresenta a seguinte configuração:

Ensino Médio Regular, que também pode ser caracterizado como ensino propedêutico, seguindo a educação comum, com os níveis de ensino e faixas etárias estabelecidas;

Ensino Médio em Tempo Integral, que é o modelo do Ensino Médio que busca formar o estudante por uma proposta pedagógica multidimensional, com jornada de carga horária ampliada, objetivando o desenvolvimento de competências cognitivas e socioemocionais;

Ensino por Mediação Tecnológica é o formato onde o conhecimento é ofertado, por meio de ambientes digitais e interativos de aprendizagem, os quais buscam romper com as distâncias espaço-temporais e priorizam a disseminação de informações e tarefas que promovam a interiorização de conceitos construídos, compondo assim, a prática educativa da modalidade a distância;

Ensino Médio Noturno, que na contemporaneidade forma os estudantes por meio do ensino propedêutico para o público de jovens que já iniciaram seus primeiros passos no mercado de trabalho. (AMAZONAS, 2022, p. 12).

Esses aparatos governamentais encontram pertinência desde nos PCNEM (2000) onde orientavam a estruturação de sistemas de ensino locais e procedimentos a elaboração e organização dos currículos que promovessem a aquisição de conhecimentos básicos, formação inicial científica através da inserção de aprendizagens diversas, que pese as tecnologias constituíssem instrumentos relativizadores das áreas de atuação do estudante, ou seja, onde o aluno protagonista da ação educativa fosse capaz de intervir racionalmente sobre problemas sociais (local, nacional, global), empreendedor e inovador capaz de estabilidade profissional. Essa nova perspectiva suplantaria a visão clássica do ensino da pura memorização numa apropriação da capacidade de reaprender, recriar, reformular a escolarização através do processo ensino-aprendizagem integral, integrado, flexível e interdisciplinar.

Destarte, os textos oficiais gerais e locais não são em sua maioria produtos decisórios convergentes ambos apresentam uma historicidade, tanto que dos documentos analisados na “abordagem da política em ciclos” demonstram características híbridas “implica entender as políticas de currículo não apenas como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais” essa perspectiva contra hegemônica na reinterpretação dos eventos contextualizados descaracterizam o modelo convencional de compreender as práticas como funcional e dogmática. (LOPES, 2005, p. 45). O campo educacional ora por conveniência ora por discricionariedade o mesmo fenômeno representou formatos de integração, por exemplo, a Lei n. 9394/1996 (BRASIL, 1996) que priorizava a educação geral esmaeceu a dicotomia entre formação propedêutica e a formação técnico-profissionalizante, a lei priorizou a integração cidadania e socialização uma condição consciente a vida para o trabalho.

Hoje, sustentada numa visão contemporânea de valoração técnica o conceito de integração ora ligado à escola integral (mais de um cenário de formação) modelo o qual a politecnia formaria o indivíduo para sociedade consciente de cidadania, de direitos e deveres para o mundo do trabalho pilar educativo (FRIGOTTO, 1989) através da educação integral (sentido de global, total, omnilateral), um ensino integrado (ou integral, mais tempo na escola

e cenários formativos) e formação integrada (integral, um paralelismo entre formação básica e profissionalizante, técnica; e saberes sociais) constituem concepção de educação referendados no RCAMNEM (AMAZONAS, 2021); PCPNEM (AMAZONAS, 2022). No entanto, sutilmente, retoma-se o ensino técnico-profissionalizante nos documentos gerais e locais alavancando capacidades formativas como protagonismo e experiência enquanto categorização “nova” de educação.

Retomando os documentos gerais a constituição de integral (educação, formação), regimentada pela *base*, reafirmam a competência sendo um dos princípios de integração dos saberes escolares (em áreas, itinerários, unidades, disciplinas, conteúdos, objetos de conhecimento) articulando saberes disciplinares diversos ao desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos por meio da aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se, porém, de uma integração que favorece o atendimento às exigências do mundo produtivo ou, ao menos, que apresenta um forte enfoque instrumental. Esse enfoque preconizado na BNCC como “relação entre o que é básico-comum e o que é diverso em matéria curricular: as competências e diretrizes são comuns, os currículos são diversos”, esse foco no currículo afirma que os conteúdos curriculares estão a serviço do desenvolvimento das competências definida na Lei n. 9394/1996 como aprendizagens essenciais, estas exemplificaram currículo mínimos, a critérios dos governos ampliar (ou não) a difusão de saberes (arranjos formativos) e não apenas dos conteúdos mínimos a ser ensinados (BRASIL, 2018, com enxertos). A escola Delta se posicionou dissonante do modelo de políticas do sistema estadual de ensino como apresentado no enxerto abaixo:

Enquanto estabelecimento de ensino esta Escola solidifica sua prática educacional nos princípios de proporcionar a comunidade escolar – especificamente na subjetividade do estudante – conhecimentos e habilidade que permita sua integração na sociedade, desenvolvendo o pleno exercício da cidadania, criando expectativas de uma melhor qualidade de vida e perspectivas concretas no aspecto social e educacional, consolidando, nesta prática, a excelência como padrão de qualidade, a solidariedade como sentimento identitário de pertencimento e resiliência, a fraternidade, o respeito e a cidadania em que desenvolva espírito de união e formação do sujeito autônomo. A preservação ambiental bem como o zelo pelo bem-estar coletivo e social, e o protagonismo e empreendedorismo da formação solidificada na confiabilidade de escolhas que melhorarão a vida do estudante. (PPP, Escola Delta, 2022-2023).

A Proposta Curricular e Pedagógica do novo Ensino Médio (PCPNEM) (AMAZONAS, 2022) instituto de organização do currículo das escolas do estado do Amazonas oficializa os elementos formativos competências, habilidades e objetos de conhecimentos como

integradores do saber escolarizado da proposta oficial local e aos documentos nacionais ficaram assim definidos:

Na BNCC, competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2018, p. 8); (AMAZONAS, 2022, p. 26, *ipsis litteres*).

Na BNCC, ensino fundamental (BRASIL, 2017, p. 27): As habilidades expressam as aprendizagens essenciais que devem ser asseguradas aos alunos nos diferentes contextos escolares.

Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018: Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

[...]

Art. 6º Para fins de obtenção de maior clareza de exposição, ficam definidos os seguintes termos utilizados na presente Resolução:

[...]

VI - **competências**: mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores, para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. Para os efeitos desta Resolução, com fundamento no caput do art. 35-A e no § 1º do art. 36 da LDB, a expressão “competências e habilidades” deve ser considerada como equivalente à expressão “direitos e objetivos de aprendizagem” presente na Lei do Plano Nacional de Educação (PNE).

VII - **habilidades**: conhecimentos em ação, com significado para a vida, expressas em práticas cognitivas, profissionais e socioemocionais, atitudes e valores continuamente mobilizados, articulados e integrados; (BRASIL, 2018).

Na BNCC, ensino fundamental [...]:

Essas habilidades estão relacionadas a diferentes **objetos de conhecimento** – aqui entendidos como conteúdos, conceitos e processos –, que, por sua vez, são organizados em unidades temáticas. (BRASIL, 2017, p. 28)

A identificação dos elementos demonstra um laboral empenho para compreender as interfaces do currículo por competência, desse entendimento por mais que a consciência de gestão escolar democrática venha discutir o poder decisório de alunos e professores numa perspectiva de integração “o currículo por competências não expressa um potencial crítico. Ao contrário, revela-se um pensamento conformista, na medida em que não tem por princípio focalizar como é possível à escola questionar o modelo de sociedade no qual está inserida” (LOPES, 2008, p. 68). Diante disso, a BNCC do ensino médio está configurada de maneira a dar continuidade ao que já foi proposto e que está em vigor para a educação básica. Nesta, as competências gerais estabelecem perfeccionismo às aprendizagens essenciais garantidas no âmbito dos textos oficiais da formação geral básica aos itinerários formativos a serem ofertadas pelos diferentes sistemas, redes e escolas.

As competências gerais através de palavras-chaves: conhecimento, competência pensamento científico, crítico e criativo, comunicação, cultura digital, argumentação, empatia e cooperação, responsabilidade social (AMAZONAS, 2021, p. 38; 304) constituem um aglomerado de conceitos genéricos que, legitimamente, ancorado ao Parecer nº 15/2017 da CNE/CP (BRASIL, 2017) regimentado pelos documentos locais preconizam as garantias ao direito à escolarização dos estudantes da educação básica, ademais

A articulação entre as etapas da educação básica acontece por meio das competências gerais que mobilizam conhecimentos (conceitos e procedimentos) e habilidades (práticas cognitivas e socioemocionais). No que se refere à área [de conhecimento], o RCA contempla as particularidades dos componentes curriculares e, esta proposta se desdobra no mesmo viés, interligando-os por meio dos campos de atuação e objetos de conhecimento que dialogam entre si.

Organizada dessa forma, as habilidades já desenvolvidas no Ensino Fundamental devem ser aprofundadas no Ensino Médio, de maneira a consolidar as aprendizagens, refinando-as para que os estudantes possam em seus percursos históricos dar prosseguimento aos seus projetos de vida a partir de escolhas sustentáveis, saudáveis e éticas. (AMAZONAS, 2021, p. 50-51).

Adentrando as bases formadoras é pertinente o posicionamento, inicialmente, ancorado na concepção de Libâneo (2012) que as políticas não são neutras, pelo contrário as políticas educacionais e sua estruturação estar forjado numa perspectiva de sociedade cujas transformações “econômicas, políticas, culturais e geográficas” estejam presentes. Afinal, “as reformas educativas executadas em vários países do mundo [...], nos últimos vinte anos, coincidem com a recomposição do sistema capitalista mundial, que incentiva um processo de reestruturação global da economia regido pela doutrina neoliberal”.

Neste estudo, Libâneo identificou características que influenciam as políticas atuais: “mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado”. (LIBÂNEO, 2012, p. 42). Ao parafrasear Libâneo observa-se apontamentos a reforma curricular intencional ao pensamento pós-industrial refletivo nos documentos oficiais, cujas bases retóricas ao tecnicismo de ensino, a governabilidade neoliberal das escolas e demonstram na prática uma inversão entre interesse público e privado. Essas características afetam diretamente as políticas de educação conquanto convergentes a princípios derivados de

acordos internacionais (ONU/UNESCO³¹, OCDE³², Word Bank³³), estes acordos priorizam uma educação pautando programas econômicos de países desenvolvidos que respeitam, em parte, implicações sociais e humanas em detrimento do desenvolvimento econômico, Libâneo (2016) demonstra que:

No campo da educação, internacionalização significa a modelação dos sistemas e instituições educacionais conforme expectativas supranacionais definidas pelos organismos internacionais ligados às grandes potências econômicas mundiais, com base em uma agenda globalmente estruturada para a educação, as quais se reproduzem em documentos de políticas educacionais nacionais como diretrizes, programas, projetos de lei, etc. (LIBÂNEO, 2016, p. 43).

³¹ DELOURS, Jaques. **Educação: um tesouro a descobrir**, relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. UNESCO/BRASIL, 2010. Disponível em: <<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por>>. Acesso em: 20.4.2010; UNESCO. Em tese o relatório “DELOURS” consolida a agenda internacional de “Educação para Todos” sustentando a educação em pilares que pautarão a educação do Século 21 no desenvolvimento do ser humano na sua dimensão social, sob a perspectiva das “políticas educativas um processo permanente de enriquecimento dos conhecimentos, do saber-fazer, mas também e talvez em primeiro lugar, como uma via privilegiada de construção da própria pessoa, das relações entre indivíduos, grupos e nações.” (p. 12).

UNESCO. **O marco de ação de Dakar Educação para Todos**, 2000. <<https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf>>. Acesso em: 30.2.2022; Esse fórum primeiramente discute analiticamente a primeira década da “educação para todos” trazendo a debate a educação como direito fundamental, “a chave para um desenvolvimento sustentável, assim como para assegurar a paz e a estabilidade” dos países. (p.8). Para isso governos, sociedades organizadas e sociedades privadas ou intersetorial de mobilizariam para erradicar a pobreza e o analfabetismo, dar acesso educativo, priorizar a educação através de governanças democráticas.; RANIERI, Nina Beatriz Stocco; ALVES, Angela Limongi Alvarenga. (orgs). **Direito à educação e direitos na educação em perspectiva interdisciplinar**. São Paulo: Cátedra UNESCO de Direto à Educação/Universidade de São Paulo (USP), 2018. 520 p. Disponível em: << <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000262765>>>. Acesso em: 20.4.2010; UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília. CONSED. Ação Educativa, 2001, 70p. Disponível em: <<https://www.mprj.mp.br/documents/20184/1330730/2000_declaracaosobreeducacaoparatodosocompromissodedakar.pdf>>. Acesso em 20.4.2022.

³² OCDE. OECD (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico). **Programme for International Student Assessment (PISA): Results from PISA 2018 – Brazil**. https://www.oecd.org/pisa/publications/PISA2018_CN_BRA.pdf Acesso em 12.12. 2021. (texto traduzido). O relatório OCDE/PISA apresentou que no Brasil, 1 em cada 10 estudantes com baixo índice econômico, social e cultural (25% mais pobres) e com alta performance (desempenho no Nível 5 ou 6) não esperam completar o ensino superior. Dentre os estudantes com alto índice econômico, social e cultural (25% mais ricos) e com alta performance (desempenho no Nível 5 ou 6), essa razão é de 1 para 25.

³³ BANCO MUNDIAL. **Aprendizagem para Todos Investir nos Conhecimentos e Competências das Pessoas para Promover o Desenvolvimento**. Disponível em: << <https://documents1.worldbank.org/curated/en/461751468336853263/pdf/644870WP00PORT00Box0361538B0PUBLIC0.pdf> >>. Acesso em 20.4.2022. O World Bank concebe a partir das mudanças sociais uma possibilidade para redimensionar a educação, um “período de extraordinária transformação”. A nova estratégia centra-se na aprendizagem por uma simples razão: o crescimento, desenvolvimento e redução da pobreza dependem dos conhecimentos e qualificações que as pessoas adquirem, não no número de anos que passaram sentados numa sala de aula. Os avanços tecnológicos estão a mudar os perfis e as qualificações profissionais e, ao mesmo tempo, a oferecer possibilidades de aprendizagem acelerada. Os níveis implacavelmente elevados de desemprego, especialmente entre os jovens, ressaltaram a incapacidade dos sistemas de educação para formar jovens com as competências correctas para o mercado de trabalho e incentivaram os apelos de mais oportunidades e responsabilidades. A expansão e a melhoria da educação são fundamentais para a adaptação à mudança e para o enfrentamento destes desafios. (Prefácio).

É importante referendar que as relações supranacionais terminam produzindo textos definidores de políticas públicas nacionais, sendo que, na maioria das vezes, o uso em massa desses ideais neocoloniais promove problemas locais como desemprego, fome e pobreza, que alargam o contingente de excluídos e ampliando as desigualdades entre países, classes e grupos sociais por causa da supervalorização da tecnologia e no caso do Brasil agrega-se o baixo nível de escolarização da população. Desta perspectiva aponta Libâneo a prioridade na produção de políticas educacionais:

Paralelamente, a associação entre ciência e técnica acaba por propiciar mudanças drásticas nos processos de produção e transformações nas condições de vida e de trabalho em todos os setores da atividade humana. O conhecimento e a informação passam a constituir força produtiva direta, afetando o desenvolvimento econômico. Por conseguinte, os países industrializados precisaram sair na frente para rever o lugar das instituições encarregadas de produzir conhecimento e informação. Com isso, a reforma dos sistemas educativos torna-se prioridade, especialmente nos países em desenvolvimento, tendo em vista o atendimento das necessidades e exigências geradas pela reorganização produtiva no âmbito das instituições capitalistas mundiais (LIBÂNEO, 2012, p. 42-43).

O movimento pedagógico em direção a um novo modelo educacional tem primazias ao final do Século 20 e, conforme citado, as mudanças no campo social e econômico ocorridas no Brasil tiveram grande influência na reforma do novo currículo para o ensino médio (BRASIL, 2017). A Lei n. 13.415/2017(NEM) (BRASIL, 2017) estrutura-se numa concepção de sociedade contemporânea marcada pelo remodelamento do mercado pós-industrial decorrente da massificação tecnológica e imperativos modificadores de conduta e comportamento: identidade, diversidade e autonomia; contextualização do mundo do trabalho e a ressignificação do pensamento pós-moderno a partir de estratégias plurais de compreensão da realidade, cuja transposição disciplinar – numa dialógica contextual e interdisciplinaridade – transparece, mesmo que rasa, uma possibilidade de interpretar a dinâmica social e complexidade da conjuntura coletiva social desde que expressa oficialmente.

Nessa condição o caráter socioeconômico dada condição político-educacional retoma conceitos da educação integral de currículo a ser desenvolvida nas escolas referendado na base nacional comum curricular (BNCC) nas premissas do referido documento busca “superar a fragmentação das políticas educacionais” nos níveis operativos meso, macro e microsistema de ensino (ministério, secretárias de estado e de município) estendendo as locais: escolas e/ou unidades de ensino (BRASIL, 2017-2018, p. 7). Do compromisso da educação integral derivam-se aprendizagens, competências e habilidades.

A sociedade contemporânea impõe um olhar inovador e inclusivo a questões centrais do processo educativo: o que aprender, para que aprender, como ensinar, como promover redes de aprendizagem colaborativa e como avaliar o aprendizado.

[...]

Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

A base comum curricular reforça o desenvolvimento de competências inerentes à consecução de aprendizagens consolidado no pilar “aprender a aprender”, possibilitando ao discente do ensino médio o protagonismo aprendente forma emancipatória e proativa na resolução de problemas. O pilar aprender a aprender expresso no documento CNE/UNESCO (BRASIL, 2017, p. 204) esclarece que:

Aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções são competências que se contrapõem à concepção de conhecimento desinteressado e erudito entendido como fim em si mesmo.

A BNCC reafirma para última etapa da educação básica “de maneira explícita” o seu compromisso com a educação integral³⁴ reconhece os princípios referentes ao tema está a educação básica comprometida com a formação e ao desenvolvimento global do indivíduo, contudo isto implicaria romper às visões clássicas que privilegiam a dimensão intelectual, ou seja, unicamente a cognição (BRASIL, 2017, p. 17-18). A “educação integral” como as instituições de “educação ou escola em tempo integral” demonstram a importância em ampliar espaços aprendentes e o tempo de ensino “privilegiando” excelência ao discente na aquisição de aprendizagens, porém fortalecida numa prática coercitiva pretende dar sentido real ao estudante dos conhecimentos apresentados pela escola (BRASIL, 2018, p. 14), esta aquisição abstraída através a matricialização dos saberes escolares envolvendo a disciplinarização, competências e habilidades como elementos integradores. Com relação à ação integral da educação a Base assim se posiciona:

o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo

³⁴ A educação integral virou sinônimo de escola inovativa (BRASIL, 2017).

com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades. (BRASIL, 2017, p. 14).

A Base adota dez competências gerais que assimilam os princípios norteadores da ética, da política e da estética preconizados nas DCNEB³⁵ (BRASIL, 2013, p. 107-108) estes se interrelacionam e perpassam todos os componentes curriculares ao longo da Educação Básica, sobrepondo-se e interligando-se na construção de conhecimentos e habilidades na formação de atitudes e valores nos termos da BNCC desta forma efetivar políticas públicas abrangentes e difusas. (BRASIL, 2013, p. 89-90). Nos entanto, entes federados são autônomos, mas também concorrentemente podem organizar seu sistema de ensino, deste que consolidem em suas propostas curriculares o rol taxativo das aprendizagens essenciais que garante a todos estudantes igualdade, equidade e respeito a diversidade consagrando o pacto interfederativo e a soberania nacional da indissolubilidade do Estado Brasileiro (BRASIL, 1988, art. 1º).

Para que essa **educação integrada** [...] possa se constituir em efetiva política pública educacional, entretanto, é necessário que esta assumam uma amplitude verdadeiramente nacional, na perspectiva de que as ações realizadas nesse âmbito possam enraizar-se em todo o território brasileiro. Para que isso possa ocorrer, é fundamental que as ações desencadeadas nesse domínio sejam orientadas por um **regime de coordenação, colaboração e cooperação entre as diferentes esferas públicas, nos diferentes níveis de poder**. (BRASIL, 2013, p. 211).

A formação integrada sugere customizar o processo de ensino e de aprendizagem, local ao global, promovendo programas e ações intersetoriais tendo em vista a suplência escolar podendo ser articulada (concomitante e articulada) com educação básica e subsequente (a quem concluiu o ensino médio) a “formação técnica e profissionalizante” (BRASIL, 2007; BRASIL, 2012), estudando profundamente os documentos e os textos sobre o tema empreendem-se que uma política desta natureza intercomplementar, ademais articulando com outras políticas do país remontam programas que subsidiam a formação unicamente ao mercado (*idem*):

³⁵ As Novas Diretrizes Curriculares da Educação Básica, reunidas nesta publicação, são resultado desse amplo debate e buscam prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas. (BRASIL, 2013, p. 4). Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>. Acesso em 15 de jan de 2022.

[...], por exemplo, das políticas de ciência e tecnologia, de geração de emprego e renda, de desenvolvimento agrário, de saúde pública, de desenvolvimento de experiências curriculares e de implantação de polos de desenvolvimento da indústria e do comércio, entre outras. Enfim, é necessário buscar a caracterização de seu papel estratégico no marco de um projeto de desenvolvimento socioeconômico sustentável, inclusivo e solidário do estado brasileiro.

É importante enfatizar a perspectiva utilitarista de currículo demonstrado nesse modelo retomado na BNCC em que vincula produtividade à educação como atividade-fim unicamente. Para efeito, sobrecarregando as escolas públicas a constante reengenharia através de instrumentos de reprodução ideológicas impetradas por tecnologias de controle e coerção comportamental. Em contrapartida, as escolas poderiam organizar seus próprios programas curriculares independentemente em conformidade à autonomia e gestão democrática (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996) expressa e legitimada nos documentos gerais, incrementando elementos estruturantes da educação integral: flexibilidade; contextualização e interdisciplinaridade; competências, habilidades e objetos de conhecimentos. Contudo, o Pacto Federativo que consolida a autonomia dos entes federados admite “os sistemas e redes de ensino devem construir currículos, e as escolas precisam elaborar propostas pedagógicas que considerem as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes, assim como suas identidades linguísticas, étnicas e culturais” (BRASIL, 2017, p. 14).

No campo de produção textual a organização do currículo coubera as unidades de ensino “elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...]”; “participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (BRASIL, 2018, art. 12, I; art. 13, I; II) a produção textual inerente as escolas atualmente se desenvolve através da representatividade familiar, comunidade escolar (docentes, discentes e administrativos) e sociedade civil a partir de documentos pré-estabelecidos onde a participação limitada consiste no preenchimento de lacunas conforme dados identificadores da unidade, numerologias e acréscimo de atas para evidências. Em síntese porque discutiremos na seção 6 (Como os professores fazem políticas públicas?) O plano de flexibilidade curricular (PAPFC) introduzido nas escolas como documento padrão e estruturante do programa de implementação da nova base.

Desta forma, os desdobramentos no campo pragmático promoveram a elaboração de propostas curriculares despersonalizadas, entretanto relativamente coesa a ideologia reformadora da “nova” política nacional de educação para o ensino médio como algo renovador da atualidade por restaurar temas e unificá-los num só documento – a nova BNCC – cujas bases

formativas integrem a FGB e IF dissociada da realidade local consagrando um processo de deslegitimação dos direitos institucionalizados. A primeira é “indispensáveis ao exercício da cidadania e responder à diversidade de expectativas dos jovens quanto à sua formação, torna-se imprescindível reinterpretar, à luz das diversas realidades do Brasil,” (BRASIL, 2018, p. 464); os itinerários formativos “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, [...] ademais, para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional. (BRASIL, 2018, p. 467). É importante ressaltar que nos documentos oficiais local e nacional demonstram uma matricialidade dos saberes escolares reduzindo-os a recortes referenciais (competências, habilidades, objetos e descritores).

Para sustentar a postura crítica retomo o pensamento de Edgar Morin em “pensamento complexo” que desconstrói o saber simplificado – comum nas disciplinas para atender as especializações – onde “Qualquer conhecimento opera por seleção de dados significativos e rejeição de dados não significativos”: separando e unindo; hierarquizando e centralizando “estas operações que se utilizam da lógica são de fato comandadas por princípios “supralógicos” de organização do pensamento ou paradigmas, princípios ocultos que governam nossa visão das coisas e do mundo sem que tenhamos consciência disso.” (MORIN, 2005, p. 10).

Mesmo distante de internalizar nos currículos a complexidade do pensamento na perspectiva de Morin (2005) podemos desenvolver conjunturas recontextualizando a realidade através da dialogicidade e do “translógico” integrando saberes e conhecimentos resignando a visão clássica de produzir ciências, assim como ressignificar a organização dos saberes escolares considerando a heterogeneidade e a diversidade cultural, o global e o local do objeto de estudo (SANTOS, 2018). Essa dificuldade está presentes quando buscamos organizar o currículo atualmente reformado, teóricos se debruçam em reinterpretar as necessidades formativas dos estudantes a partir da perspectiva emergente, mas a centralidade na organização curricular das disciplinas ainda demonstram uma especificidade de políticas educativas, contudo Jurjo Santomé (1998) apresenta dentre os princípios integradores pressupostos que expõem as condições para aproximar as disciplinas tornando-as elementos da interdisciplinaridade na integração do conhecimento significativo ao aluno.

Para Santomé (1998, p. 122) organizar o saber escolar na modalidade integrada facilitaria o equilíbrio aprendente de saberes vista como “centrado na memorização de

conteúdos”. Na concepção de Lopes (2019, p. 61) a “disciplinaridade e integração não são polos que se opõem”, porém carece organizá-los de forma que dialoguem e constituam significados, assim como “A educação da pessoa também precisa incluir a capacidade de tratar e aplicar os conhecimentos, estimar suas limitações e desenvolver os meios para superá-las”. A sociedade contemporânea iminente de constante mudança tensiona as políticas educativas em produzir em produzir currículos que promovam o pensamento complexo para compreender esse modelo quântico de sociedade numa possibilidade híbrida de organizar o saber escolar.

A denominação de currículo integrado pode resolver a dicotomia e/ou o debate colocado na hora de optar por uma denominação do currículo que por sua vez integre os argumentos que justificam a globalização e os que procedem da análise e defesa de maiores parcelas de interdisciplinaridade no conhecimento e da mundialização das inter-relações sociais, econômicas e políticas enfatiza (SANTOMÉ, 1998, p. 112).

A observância em Lopes (2008) corroborando em Santomé (1998) desatrela os argumentos textualizados nos documentos gerais (e locais) e desconstrói o instituído governamental, afinal os estudos demonstram que o ato de **integrar** consiste na interpretação de organizar o saber escolar a partir da possibilidade de interrelacionar experiências e conhecimentos difusos em discursos diversificados de múltiplos contextos, tais “discursos com legitimidade social apropriados, recontextualizados e, portanto, ressignificados em textos das definições curriculares, em um processo no qual múltiplos fragmentos de textos são hibridizados” (LOPES, 2008, p. 36). Sobre hibridização curricular corrobora Lopes (2019, p. 64-65).

Esta noção tem me ajudado a entender organizações curriculares que são ao mesmo tempo disciplinares e integradas, disciplinares e interdisciplinares, disciplinares e por competências ou projetos, ou que são tudo isso e muito mais ao mesmo tempo. Considero necessário tal destaque da noção hibridismo, uma vez que foram feitas mudanças importantes na abordagem de hibridismo desde meus primeiros trabalhos sobre organização curricular.

Ao acrescentar o aspecto histórico na política de currículo Lopes (2019) demonstra o discurso articulado entre ciência e tecnologia, mundo do trabalho e saber escolar que, cada vez mais, adentram as escolas onde são “apresentados como bases da reprodução do modo de produção capitalista. A valorização das dinâmicas das ciências muitas vezes acarreta, portanto, a valorização das dinâmicas de sustentação das relações de produção”. (LOPES, 2008, p. 46-47).

As políticas de currículo são interpretadas como marcadas por recontextualizações por hibridismo de distintos registros teóricos curriculares. Ainda que não haja a pretensão de entender esse processo como perda de alguma possível ideia de consistência e coerência originais, os textos são interpretados como tendo alguma referência a um contexto (um fora do texto) capaz de lhes garantir uma estrutura que sustente sua significação. (LOPES, 2019, p. 65).

A políticas de currículo a partir dos estudos Lopes (2008; 2011; 2019) – ancorados em Ball (1994; 1998; 2001) “são processos de negociação complexos, uma vez que os sujeitos e os contextos influenciam e são influenciados por discursos circulantes, causando uma interdependência delicada” (LOPES, 2011, p. 3). Observa na operacionalização das políticas públicas o texto e o discurso (BALL, 1992 *apud* LOPES, 2011) nas políticas de integração curricular em perspectivas crítica ou pós-crítica (LOPES, 2019), como podemos observar ao retomar críticas relacionadas ao mundo do trabalho, foco na última etapa da educação básica, privilegiando a integração por meio da tecnologia, da interdisciplinaridade, das áreas de referências e das competências-habilidades num processo de recontextualização do lugar de pertencimento do discente: desenvolvendo protagonismo e história de vida.

A Base normaliza convergências delegando a escola encontrá-las articulando competências e habilidades num arcabouço intelectual prescrito na subjetividade individual, empreendedora, proativa e protagonismo discente, condições formativas (de saída) do ensino médio. Fato explícito em Lopes (2001) onde discute ambiguidades nos documentos oficiais, por exemplo, a compreensão de competência sendo “esquemas mentais, ou seja, as ações e operações mentais de caráter cognitivo, sócio-afetivo ou psicomotor, que mobilizadas e associadas a saberes teóricos ou experienciais geram habilidades, ou seja, um saber fazer.”. E conclui, as habilidades são condições práticas e “decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do saber fazer, isto através das ações e operações cujas habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se possibilitando nova reorganização das competências.”. Lopes (2001, p. 3)

Lopes (2001; 2008; 2011) nos oferece pela hibridização condições crítico-analíticas a disciplinarização orgânica curricular (saber e conhecimento escolares) como vimos constituem esquemas mentais de “saber-fazer”, assim incorporar o hibridismo como categoria interpretativa de políticas de currículo não apenas “como políticas de seleção, produção, distribuição e reprodução do conhecimento, mas como políticas culturais, que visam a orientar determinados desenvolvimentos simbólicos, obter consenso para uma dada ordem e/ou alcançar uma transformação social almejada” (LOPES, 2005, p. 56).

... na medida em que o modelo de ensino por competências tem por base um "saber fazer" associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas nas redes sociais cotidianas. Ou seja, as habilidades e comportamentos vinculados a relações sociais e práticas culturais cotidianas são substituídas por competências técnicas derivadas dos saberes especializados. (LOPES, 2001, p. 4).

Por conseguinte, “A noção de hibridismo igualmente pode ajudar a questionar a forma esquemática e dicotômica com que as relações entre organização curricular e finalidades sociais vêm sendo realizadas” (LOPES, 2015, p. 65). Ademais “As competências não têm um conteúdo em si de direito: são dispositivos para regulamentar o conteúdo localizado em outros grupos de conhecimento especializado” sendo utilizados para regularização funcional para que sejam mensurados (avaliados) no exercício inovativo e criativo da vida profissional enquanto variáveis de desempenho. Por isso, o efeito da educação integral valorizar a formação técnica-profissional (relacionado aos itinerários formativos) se sobressaem a formação geral básica, expressivamente traduzido em âmbito escolar modelo justificador de condição social e pragmático a vida profissional e um constante aperfeiçoamento dessa condição.

Desta forma, a reconfiguração curricular do ensino médio em formação geral e arranjos/itinerários formativos é apresentada ao aluno como saberes contextualizados valorizando a inter-relação dinâmica, mas também, implicitamente, o utilitarismo do mundo do trabalho, além disso justifica ao indivíduo/estudante estado de sujeito protagonista da própria educação. Consequentemente, o sujeito protagonista desenvolveria competências e adquiriria habilidades dispostas uniformemente em propostas integradas de hierarquização curricular, cujo remodelamento apresentaria referências a organização dos saberes escolares em condições sociais, cognitiva e linguagem, dito isto, esse movimento desconsidera a mobilidade pertencente as referidas condições experienciadas cotidianamente pelo aluno plausível de reflexão prática do mundo real.

Conquanto, vem-se presenciando dificuldades na tradução da Base porque as mudanças preconizadas na efetivação de uma educação contemporânea sofisticada na experiência de estudante, na formação e desenvolvimento global e integração curricular (BRASIL, 2017, p. 14-15) descortinada e realista não demonstra superação da organização disciplinar dos componentes referenciais (LOPES, 2008).

a BNCC propõe a superação da fragmentação radicalmente disciplinar do conhecimento, o estímulo à sua aplicação na vida real, a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende e o protagonismo do estudante em sua aprendizagem e na construção de seu projeto de vida. (BRASIL, 2017, p. 15).

A crença na interdisciplinaridade envolvendo o campo de atuação dos professores confere “extrema importância, uma vez que isso proporciona maior e melhor entendimento [por parte do aluno] do conteúdo ministrado” (Professor 11, Escola Delta, E.II.6), mas também articula diferentes estratégias visando “contribuir no processo de ensino e aprendizado fazendo com que o aluno entenda como as disciplinas estão interligas aos conteúdos”. (Professor 3, Escola Beta, E.II.6). “Ainda que alguns professores e docentes não perceberem, a interdisciplinaridade está intrinsecamente ligada na situação holística pedagógica e, contribui como uma corrente cujos elos colaboram para o desenvolvimento discente em geral.” (Professor 8, Escola Delta, E.II.6).

Essa concepção de interdisciplinaridade tem sido explorada como instrumentalização de política curricular, um exemplo prático diz respeito ao livro didático que são aperfeiçoadas as “necessidades” docentes e discentes articulando entre si áreas de conhecimento, porém a crítica pertinente diz respeito a estratégia de encolhas dos exemplares sempre tendenciosas ao custo/benefício do capital, recaindo numa ausência de análise do produto se configurando em escolhas genéricas e modulares muitas vezes desconexas da realidade. Essas estratégias são comandos pragmáticos de manutenção de poder onde esses “livros-textos, [constituem] um produto político” (SANTOMÉ, 1998, p. 169), dessa modalidade de financiamento tem-se:

Os livros-texto, assim como qualquer outro recurso didático, são produtos políticos, como ressaltam as numerosas pesquisas realizadas tanto neste como em outros países, e que não comentaremos aqui (Torres Santomé,], 1991; Apple, M.W., 1989; Johnsen, E.B., 1993). Estes recursos pretendem estipular atitudes com relação ao mundo no qual estamos inseridos, e apoiam e defendem determinadas concepções e teorias sobre como e por que a realidade é como é, sobre de que maneira, quem, quando e onde podemos intervir, etc.

Isto explica que possamos constatar a existência de livros que reproduzem os mesmos valores, concepções, preconceitos, etc., defendidos pelos grupos sociais que controlam o poder e/ou as editoras de livros-texto. É óbvio, portanto, que existem livros sexistas, nos quais a mulher não aparece ou desempenha os papéis mais tradicionais e conservadores, que limitam suas possibilidades de realização como ser humano. (*ibidem*).

Jurjo Santomé (1998) ao ampliar sua crítica sobre escolha e utilização livros e manuais (apostilas) amplia a discussão da tecnologia como artefato de reprodução ideológica, ao passo que demonstra um dos tripés da *edu-business* assumindo uma integração verticalizada de currículo (BALL, 2014). Os livros assumem dimensões diversas nos estudos de Santomé (1998, p. 179-180):

livros classistas, detentores dos valores de uma classe ou grupo social determinado [...].

Outra categoria de livros discriminadores são os livros (urbanos), nos quais se presta uma atenção quase exclusiva às formas de vida das cidades. Quando se referem aos mundos rural e ribeirinho, é fácil constatar um notável grau de desfiguração, apresentando esses âmbitos de perspectivas idílicas e paradisíacas, fazendo com que os mesmos se pareçam mais com um conto de fadas do que com o que são na realidade.

A existência de manuais escolares que refletem este tipo de realidades políticas repercute na educação das gerações mais jovens.

Os livros militaristas são outra modalidade de manuais escolares. Nestas obras é divulgada uma visão da história dos povos construída unicamente em torno de batalhas nas quais se viram envolvidos e de biografias de militares ilustres; [...].

Também podemos encontrar livros religiosos, isto é, manuais escolares obrigatórios nos quais são selecionadas experiências, teorias e dados científicos na medida em que sirvam para reforçar os valores de uma determinada religião.

Os livros e apostilas como artefato sintetizado e prático de aprendizagem ganharam protagonismo em detrimento das avaliações em larga escala – nacional³⁶ e local³⁷ - assimiladas pelas escolas como índice de desenvolvimento educativo para padronizar a “qualidade de ensino” e assim garantir o direito uniforme e *comum* através de conteúdos mínimos preconizado na BNCC (2018, p. 8). “Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental.”. O cenário de lugar comum oprime as possíveis mudanças provocadas pelos professores, qualquer prática exógena ao “comum” é vista como negligência e contribuinte ao fracasso. Assim, as propostas tendem a ações e atividades indiferentes ou desconexas da realidade escolar, por exemplo, é “comum” as olimpíadas escolares para os alunos e as premiações exitosas para os professores e equipe diretiva provocando uma competitividade exponencial que desloca a função da escola ao raqueamentos e ao retorno financeiro com pré-requisito a meritocracia.

Como vimos apresentamos a *interdisciplinaridade* e a *tecnologia* como princípios integradores do currículo integrado, não encontramos explícito na Base essas categorias, entretanto ao discutir nas subseções a seguir ver-se-á a importância na integração da FGB aos IF e, também, o papel da contextualização na articulação a formação técnica e profissional.

5.1.1 Integração curricular por meio da tecnologia

³⁶ SAEB, sistema de avaliação da educação básica, parte da parametrização resultante do IDEB, índice de desenvolvimento da educação básica, produto da proficiência [SAEB] pelo fluxo (rendimento final das escolas).

³⁷ SADEAM, sistema de avaliação do desenvolvimento educacional do Amazonas, segue os mesmos moldes do SAEB.

O uso da tecnologia como elemento integrador do currículo constitui uma das bases nessa roupagem de organização do saber escolar na atual BNCC/ensino médio, contudo tal texto reformador de política para o ensino médio vê-se um retorno ao tecnicismo (formação técnica e/ou profissionalizante) que ao final da década de 1990 quase desapareceu dos currículos da formação escolar pela Lei n. 9394/1996 e BNCC (BRASIL, 2018), nesta a educação profissional seria “desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho.” (BRASIL, 2018, Art. 40.). Dessa premissa se propará nesta subseção abordar os reflexos da tecnologia no cenário escolar e nos documentos oficiais (quais) e como esses preceitos integram a prática docente.

Primeiramente, a tecnologia será compreendida em sua pluralidade sendo cada vez mais presente na vida diária dos indivíduos, sejam pessoas consumidoras ou reprodutoras de uma diversidade de produtos e artefatos, mergulhadas nessa condição apresentam subconsciências de pertencimento social. Tais comportamentos refletem no contexto escolar formatos aprendentes contemporâneos que necessitam dialogar com a cultura pós-moderna³⁸, afinal integrando-os a proposta curricular da escola contemplam a base formativa que visa superar a fragmentação das políticas educacionais, enseja o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação. (BRASIL, 2018, p. 8).

No campo educacional a formação em nível médio tem retomado os textos que priorizam a formação de “perfis profissionais de conclusão de curso, que contemplem conhecimentos, competências e saberes profissionais requeridos pela natureza do trabalho, pelo desenvolvimento tecnológico e pelas demandas sociais, econômicas e ambientais” (BRASIL, 2012, p. 3). Em Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Profissional de Nível Técnico (RCNEPT) editado pela Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMT) (BRASIL, 2000), do Ministério da Educação e Cultura (MEC) constituía premissas de um conjunto de “fontes de inspiração para currículos autonomamente desenhados por equipes de entidades educacionais” e premeditava a Educação Profissional de Nível Técnico em letras maiúsculas

³⁸ HARVEY, David. A condição pós-moderna. 17. ed. [Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves] São Paulo: Loyola, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/31738097/David_Harvey_A_condi%C3%A7%C3%A3o_p%C3%B3s_moderna_Livro_COMPLETO. Acesso em: 11 jul. 2022. David Harvey se atribuindo de conceito da arquitetura condiciona a pós-modernidade a partir da história onde o pós-modernismo legítimo de reação à "monotonia" da visão de mundo do modernismo universal, mas não vê diferença da modernidade apenas uma continuidade, contudo nesta há uma negação a complexidade e uma simplificação “na apresentação de si mesmo ou na interpretação dos eventos”. (p. 314).

para demonstrar certa ironia do documento por inferir que essa modalidade de ensino seria algo novo, atual:

No paradigma que ora se implanta na educação brasileira, o currículo, tradicionalmente entendido como uma grade disciplinar preestabelecida, obrigatoriamente reproduzida pelas escolas, passa a ser um conjunto de situações-meio, organizado de acordo com uma concepção criativa local e particular, voltado para a geração de competências, estas sim estabelecidas, para cada área profissional, pelas mencionadas Diretrizes. (BRASIL, 2000, p. 7).

Logo em sua seção I, intitulada “Novo paradigma: emergência do conceito de competência e reposicionamento do currículo”, a crítica empregada aqui (mesmo o documento trazendo uma crítica governamental) se assevera no decorrer desde RCNEPT (BRASIL, 2000) encontra robusta fundamentação histórica no decorrer das DCNETP (BRASIL, 2012) fazendo inferência que culmina nos atuais documentos que consolidam a nova BNCC referendando a reformulação dos currículos locais e proposta pedagógica das escolas – projeto político-pedagógico (PPP).

A educação profissional está concebida sob um paradigma pedagógico que, embora novo do ponto de vista da sua incorporação oficial, já há algum tempo frequente e inspira muitos discursos e estudos, sem estar, ainda, presente de forma significativa na real prática educacional. De acordo com esse paradigma e como resposta ao novo perfil que a laborabilidade ou a trabalhabilidade vem assumindo, o foco central da educação profissional transfere-se dos conteúdos para as competências. (BRASIL, 2000, p. 9).

O incremento de termos como “trabalhabilidade”, “laborabilidade” nos textos oficiais e “empregabilidade” em estudos das ciências administrativas acaba legitimando novos pressupostos como única saída para melhoramento de vida das pessoas, pois, enquanto sujeito social vivenciam tempos de globalização e exigência de saberes (conceitos) e práticas de ferramentas tecnológicas, a volatilidade provoca continuam formação/capacitação (ou cursos de “reciclagem”) e/ou substituição por novos saberes e práticas determinam princípios de essencialidade educacional assim como fator formador de políticas educativas (competências e habilidades) e condicionantes de sobrevivência reduzidas a palavras de ordem a negócios e empreendimento produtivos no mundo contemporâneo.

As significativas reformas da educação brasileira, em curso, envolvem a adoção de conceitos e princípios novos, mais compatíveis com a trabalhabilidade da maneira como ela vem se apresentando na sociedade contemporânea e como ela tende a se configurar no futuro. Como já dito acima, muitos desses conceitos e princípios, na verdade, já vêm sendo consagrados, há bastante tempo, por estudos, pesquisas

acadêmicas e pela literatura pedagógica, mas com pouca ou nenhuma aplicação efetiva nos modelos educacionais oficialmente propostos. (BRASIL, 2000, p. 9).

Na perspectiva de integrar a tecnologia ao currículo comum nacional resgata-se a formação técnica basicamente terceirizada na Lei 9.394/1996, se buscou na primeira década deste século, criar cursos técnicos suplementares, concomitantes e subsequentes com parcerias públicas (institutos federais) ou privadas (sistemas). E, assim, o sistema de ensino no Brasil dispõe de orientadores curriculares tanto para educação dita regular (propedêutica) quanto para dita profissionalizando, mas também garantidores de arranjos formativos.³⁹ Por conseguinte, dependente do cenário ao qual está inserido o aluno da educação média tem no último nível da educação básica políticas educativas, que retoma o dualismo educacional num discurso de flexibilização dos sistemas de ensino e garantias de direito coexistentes na atualização currículo nacional. A formação dos estudantes brasileiros se estrutura numa precarização do processo educativo pertinente a reformulação da condição comportamental de uma nova sociedade de mercado contingenciada a performatividade e a tecnologia.

Os arranjos pertinentes à tecnologia adentra a escola como cultura performativa configurados como percursos pedagógicos se adequando ao trabalho escolar pelo menos por dois motivos: primeiro, proporcionar ao discente acessibilidade a metodologias ativas e desafiadoras (ao passo que também ingresse as escolas ao momento emergente de ensino); segundo, envolvendo principalmente a educação média por meio da plataforma digital de aprendizagem, viabilizando a dialogicidade interdisciplinar dos sujeitos envolvidos (alunos, alunas, professores e professoras) de práticas empreendedora e inovativa, visando interlocução protagonista.

Nesse tocante, mesmo não sendo objeto de estudo desta pesquisa, não podemos nos esquivar de trazer para compreensão da fundamentação fazer recortes a política tecnicista de educação técnico-profissionalizante como alternativa a propedêutica, conforme orienta as DCN do ensino médio e da formação profissional e a própria BNCC, bem como, não discutirei se tratar da primazia de um letramento digital conforme preconizado em Soares (2002)⁴⁰. A

³⁹ Relacionado ao tema se observa ambivalências à complementaridade e suplementaridade retomada na educação média o ensino tecnicista e profissionalizante, para aprofundamento teórico recomenda-se:

1. FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **Ensino médio integrado**: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

2. KUENZER, Acacia. **A pedagogia da fábrica**: as relações de produção e a educação do trabalhador. 4. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1995. p. 132-200- Disponível em: <https://doceru.com/doc/excv80c>. Acesso em 20 de maio 2022.

⁴⁰ SOARES, M. **Novas práticas de leitura e escrita**: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade, Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160, dez. 2002. Disponível em:

preocupação neste trabalho de contrapor a dualidade cultura geral e técnica-profissionalizante condizente nas políticas retomadas no currículo atual do ensino médio referem-se à dicotomia existente na prática de uma educação para elite e outra para as massas, ou melhor, de uma formação básica, simples e essencial aos marginalizados e uma geral, superior para os marginalizantes.

Em Fernandes (2012) ressaltando Almeida (2005) a utilização da tecnologia na educação tendência formar sujeitos que saibam operacionalizar esses saberes na compreensão de mundo ao qual pertencem, a partir da criticidade quanto usabilidade como ferramentas ou mecanismo aprendentes a tecnologia destoa como simples reprodução de condição social.

De acordo com esse ponto de vista, a incorporação das práticas sociais de leitura, escrita e comunicação por meio da tecnologia de informação e comunicação favorece a leitura do mundo como fonte de invenção da leitura e escrita da palavra e das possibilidades e contradições do mundo digital (ALMEIDA, 2005 *apud* FERNANDES, 2012, p. 102).

Desse modo, trazer questões quantos aos arranjos para a integração da tecnologia como elemento interdisciplinar das áreas de conhecimento, componentes ou unidades curriculares trata-se de um processo gradativo de continuidade e descontinuidade, sem que, novamente, qualquer concepção sobre mudança aconteça. Determinados momentos desenvolvimentista dessa estratégia será inadmissível adentrar ao campo técnico preponderante a reelaboração curricular sem questionar sua ação comportamentalista de consumo, mas, enquanto finalidade, a utilização elementar vinculado a instrumentos, artefatos e a própria telemática seja suporte de aprendizagens gerais, democráticas e emancipadoras onde no cotidiano coletivo ou individual das pessoas tornem-se significativas ao processo de transformação de sujeito protagonista.

5.1.2 Integração curricular por meio da área de referência/interdisciplinaridade

O discurso de integração curricular como inovação na educação nacional tem demonstrado nas áreas de referências a permanência da disciplinaridade e saber fragmentados, visto assim a necessidade da interdisciplinaridade enquanto elemento didático foi reforçado no cenário educacional para equacionar o problema da significância conteúdica no ensino médio (na Base - objetos de conhecimentos), principalmente, quando no pós-reforma as ambiguidades

<https://www.scielo.br/j/es/a/zG4cBvLkSZfcZnXfZGLzsXb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 08 de jan. 2021. Em Soares (2002) assim define letramento digital como “certo estado ou condição que adquirem os que se apropriam da nova tecnologia digital e exercem práticas de leitura e de escrita na tela diferentes do estado ou condição – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e de escrita no papel” (p. 151).

vieram à tona. Numa introspecção cronológica desde 1998, os documentos oficializados pelos PCN (BRASIL, 1998) definiram as áreas de conhecimento na organização dos currículos (nacional, regional e local): Linguagens Códigos e suas Tecnologias; Ciências Humanas e suas Tecnologias; Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 1998). Esses mesmos documentos destacaram uma tríade conceitual-técnica que seriam utilizados na organização dos saberes, referenciais e componentes na elaboração dos currículos podendo ser inter, trans e multidisciplinar.

Nestes documentos, segundo Lopes (2008) “os conteúdos disciplinares passaram a ser vistos como meios para a constituição de competências e valores e não como objetivos de ensino em si mesmos” a autora reforça que não houve questionamentos quantos as áreas de conhecimentos e a seleção dos conteúdos que foram legitimados como necessários de ser ensinados nas escolas havendo, apenas, “a naturalização desses mesmos conteúdos disciplinares, como se eles fossem obrigatoriamente os melhores e os mais legítimos” (LOPES, (2008, p. 96). A compreensão de reforma nos arremete uma releitura da realidade, neste caso, o emergente sistema educacional e de *como* a educação em determinado contexto histórico se modifica e/ou reformula pauta-se na complexidade que relações sociais e produtivas se modificaram nas últimas décadas. Contextualizando a educação local arremete uma releitura do estado significativo do processo de seleção e produção de saberes; da própria leitura de mundo dos atores escolares; de desenvolvimento de habilidades, valores e símbolos; e, de escolarização que será estabelecido para resolução de problemas no meio social. (CHARRET, 2019).

Com efeito, a integração curricular encontra na interdisciplinaridade uma possibilidade “possível” porque representara mudança na organização do currículo disciplinar (BRASIL, 1996; 1998; 2000; 2002; 2017; 2018) considerando que se “valoriza as disciplinas de referência e o conhecimento especializado como fontes para o currículo e a escolarização” (LOPES, 2008, p. 72). E relacionando-as a realidade do aluno estaríamos reformulando o sistema educacional. No cenário escolar a interdisciplinaridade carece de ser analisada pelos professores na medida em que a proposta de integração por área de referência deva ter o cuidado para não reforçar programas de ajustamento comportamental como na visão clássica de hierarquização disciplinar, onde se valorizava um componente curricular em detrimento ao outro, caso de Matemática e Língua Portuguesa.

No entanto, é notório destacar no remodelamento curricular que o sistema educacional demonstra mesmo que sutilmente resgatar concepções clássicas de organização do saber escolar

(LOPES, 2001). Essas concepções reconhecidamente se fundamentam na disciplinaridade – reelaboradas em competências e habilidades – para legitimar o pensamento científico educativo pós-moderno, por isso, existe a preocupação em conciliar o momento cultural e mercadológico e inter-relacioná-los ao conhecimento enquanto produto de consumo.

Tal caráter integrado do currículo por competências associa-se, contraditoriamente, na reforma do ensino médio ao currículo interdisciplinar. Os PCNEM estabelecem um currículo organizado em três áreas: linguagens, códigos e suas tecnologias [...]; Ciências da Natureza, Matemática e suas tecnologias [...] e Matemática; Ciências Humanas e suas tecnologias [...]. Como princípio integrador, são escolhidas as tecnologias e toda proposta curricular tem por eixos a interdisciplinaridade e a contextualização.

Tais condições expressam resultados das arenas de influência onde as políticas são consideradas como resolução de problemas existenciais no campo ideológico, mercado, formação para empreendedorismo e fragilização de direitos sociais. Assim, a reforma pelo modelo de currículo integrado consiste no discurso tecnológico de mudança, se afirmando como estratégias de inovação, algo novo, melhor e melhorado

Essa concepção de currículo integrado, que valoriza as disciplinas individuais e suas inter-relações, permanece hoje na noção de interdisciplinaridade. Defender a interdisciplinaridade pressupõe considerar a classificação disciplinar e, ao mesmo tempo, conceber formas de inter-relacionar as disciplinas a partir de problemas e temas comuns situados nas disciplinas de referência. (LOPES, 2008, p. 73).

O desenvolvimento do processo educativo a partir do método interdisciplinar possibilita a organização integrada do conhecimento escolar, contudo, ressalva-se, para não recair ao modismo, o domínio epistemológico do conhecimento e o papel que este sustentará o poder decisório do indivíduo social ou profissionalmente forjando seu domínio consciente: significando ou ressignificando conhecimentos. Para tanto orienta-se a necessidade recíproca das disciplinas na possibilidade de integrar conceitos, significados, planos, formas que possam dar referências à prática contextualizando o escolar e o social, e não simplesmente valorizar a racionalidade instrumental. Nessa visão consideramos a posição em Lopes (2008, p. 72) na “medida em que as disciplinas escolares têm suas fontes de organização situadas no conhecimento de referência, é também a partir do conhecimento de referência que é pensada a integração” assim como direciona a seguinte condição analítica.

[A] valorização da especialização, a qual denomino precisa, coloca-nos diretamente frente a uma segunda questão: a valorização do especialista, do expert, não é uma

forma de privatizar o conhecimento? Não reforça o discurso da competência e consequentemente restringe as decisões políticas aos grupos que têm seu conhecimento considerado como de valor? Organizar um currículo com base no saber dos especialistas não é uma forma de, mais uma vez, restringir a voz daqueles cujos saberes se encontram no limbo das especialidades? Sem dúvida esse é um risco mais que presente em uma sociedade valorizadora de uma racionalidade instrumental, veiculada como neutra, e justificadora da dominação. Nada mais simples para a reprodução da ordem vigente, do que um discurso ideológico transmitido como o discurso técnico do especialista. Mas esse é apenas mais um risco a ser enfrentado. (LOPES, 1999, p. 194-195).

No entanto, presenciam poucas mudanças operando o princípio da “mesmidade”⁴¹ algo realmente novo transformador (LOPES, 2008) ao emprego da interdisciplinaridade na ressignificação do saber escolar, quando refletida nas disciplinas curriculares e pensamento científico alinhando ao academicismo. Haja vista, a instrumentalização do método condicionou a ação escolar numa especialização exacerbada que culminou a transposição didática numa simples fetichização das ciências, se delimitando a uma reunião de diferentes especialistas para resolver determinado problema facilitado pelo trabalho em conjunto, todos preocupados para que nenhum se apropriasse das técnicas de construção específicas do saber alheio. Assim, a “incorporação de elementos de uma outra ciência se dá apenas no nível da informação necessária para um objetivo pragmático” (LOPES, 1999, p. 194).

A especialização, a partir da visão pluridisciplinar (BACHELARD *apud* LOPES, 1999) contribui para confirmar que a interdisciplinaridade não supera a fragmentação e compartimentação das disciplinas, contudo contribui em repensar a reordenamento das disciplinas referenciais, o que não significaria abdicar da disciplinarização nem de um profundo conhecimento das disciplinas. Deste posicionamento corroborou Lopes (1999, p. 193) a “interdisciplinaridade, nesse contexto, não poderá ser compreendida como possuindo por horizonte o campo unitário do conhecimento, mas, sim, como capaz de articular o diálogo entre as disciplinas. Por conseguinte, cabe-nos pensar como resolver a tensão disciplinaridade / interdisciplinaridade.”. Fato este também oficializados nos documentos gerais (PCN, 1996; PCNEM, 2000).

Na perspectiva escolar, a interdisciplinaridade não tem a pretensão de criar novas disciplinas ou saberes, mas de utilizar os conhecimentos de várias disciplinas para resolver um problema concreto ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. Em suma, a interdisciplinaridade tem uma função instrumental. Trata -se de recorrer a um saber diretamente útil e utilizável para

⁴¹ Termo utilizado em âmbito jurídico que interpretado “a mesma” não há sinonímia “até o momento” desta pesquisa nos dicionários, mas há inferências geralmente utilizado no decurso do direito penal com relação a “cadeia de custódia” ou sua eventual “quebra” do ato jurídico. Não é sinônimo e nem antônimo de mesmice.

responder às questões e aos problemas sociais contemporâneos. (BRASIL, 2000, p. 21).

Ao incorporar a discussão as políticas públicas para educação têm-se as orientações para organização da última etapa da educação básica expressas na Resolução nº. 3/2018 que atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (BRASIL, 2018). Logo no art. 5º há indicação dos nove princípios específicos, suscitando ao inciso I a formação integral do estudante expressivos a valores e aspectos físicos, cognitivo e socioemocional. Princípios estes que foram esclarecidos no art. 6º, inciso I que define “Formação integral: é o desenvolvimento intencional dos aspectos físicos, cognitivos e socioemocionais do estudante por meio de processos educativos significativos que promovam a autonomia, o comportamento cidadão e o protagonismo na construção de seu projeto de vida; [...]” (BRASIL, 2018, p. 02).

Há centralidade na formação integral dos estudantes, por meio de itinerários formativos e arranjos curriculares que assegurem o desenvolvimento de competências e habilidades, desta forma requererá análise das políticas curriculares nos estados e municípios e no contexto escolar de suas propostas curriculares a partir de suas condições reais e estar atento em apenas reproduzir o instituído.

Art. 7º O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (BRASIL, 2018, p. 4).

Este artigo contempla uma autonomia velada fato ambíguo na interpretação dos documentos gerais porque as unidades de ensino (escolas) somente após atenderem os “direitos e objetivos” de aprendizagens expressos na BNCC, poderiam contextualizar a realidade escolar e definir estratégias de progressão de ensino (§2º, art. 7º), porém são essas lacunas que precarizam (empobrecem) as propostas curriculares locais em detrimento a uniformização e padronizamento, afinal tudo extrínseco ao escopo governamental é desconsiderado:

O currículo deve contemplar tratamento metodológico que evidencie a contextualização, a diversificação e a **transdisciplinaridade** ou outras formas de interação e articulação entre diferentes campos de saberes específicos, contemplando vivências práticas e vinculando a educação escolar ao mundo do trabalho e à prática social e possibilitando o aproveitamento de estudos e o reconhecimento de saberes

adquiridos nas experiências pessoais, sociais e do trabalho. (BRASIL, 2018, § 2º, art. 7º, grifo nosso).

No presente excerto expressa-se (ou recomenda-se) a abordagem teórico-metodológica da transdisciplinaridade⁴² ou outras contribuições neste parâmetro da articulação e integração no campo educacional. Esta forma de integrar o currículo já foi indicada nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) que orientava a necessidade de trabalhar princípios básicos da educação pertinentes à pluralidade, multiculturalismo e diversidade caso as perspectivas locais e suas concepções pedagógicas fossem direcionadas a organização curricular nas abordagens inter, multi e transdisciplinar. (BRASIL, 1996).

Ao expor o método transdisciplinar como alternativa (positiva) específica de abordagem curricular da educação média, vê-se nessa especificidade epistêmica significantes ao mundo contemporâneo desterritorizado, relações de produção flexíveis, volatilidade da informação, digitalização do conhecimento e rupturas burocráticas da comunicação, elementos transversais de integração. Pensar o modelo transdisciplinar extrapolaria o interdisciplinar, por se tratar de processos recíprocos é impreterivelmente necessário articular ambos. Esse “admirável mundo novo” permite discutir a dicotomização do pensamento de que toda mudança, neste caso o currículo, tende a novidade e assumir um caráter positivo de melhorias (LOPES, 2008).

[...] sendo utilizada como fator de legitimidade da política curricular proposta. Essa positividade é construída pela negação do que vinha sendo feito até então – “tínhamos um ensino sem vida, fragmentado e baseado no acúmulo de informações” (material de divulgação da reforma do ensino médio) –, mas também pela incorporação de discursos já dotados de legitimidade no campo educacional, como é o caso do discurso de integração curricular e de valorização das vivências dos alunos. (LOPES, 2008, p. 94).

A legitimação ganha significância quando perpassada por transformações que consolidam relações complexas como no trabalho, nos suportes informacional e comunicacional que atrelados a tecnologia promovem um arcabouço de conhecimentos em progressões, cabendo a educação a tarefa funcional de adaptar o indivíduo a esse mundo globalizado em constante reconfiguração. (LOPES, 2008).

⁴² Artigo 4: O ponto de sustentação da transdisciplinaridade reside na unificação semântica e operativa das acepções através e além das disciplinas. Ela pressupõe uma racionalidade aberta por um novo olhar, sobre a relatividade definição e das noções de “definição” e “objetividade”. O formalismo excessivo, a rigidez das definições e o absolutismo da objetividade comportando a exclusão do sujeito levam ao empobrecimento. **Carta de Interdisciplinaridade**. Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de novembro 1994.

Ao analisar a integração curricular na área de referência resgatam-se três matrizes curriculares dentre suas características principais a teoria da eficiência, a hierarquização e psicologia da aprendizagem, e as unidades curriculares. A valorização de termos como competência, matéria ou disciplina ademais “saber disciplinado” (CHARRET; FERREIRA, 2019) ou componente curricular em determinado momento histórico responderam as mudanças sociais. Contudo, a instrumentalização do currículo frente à segurança científica de racionalizar a relação socioeconômica-e-mercado provia as escolas como centros performativos de indivíduos estruturantes de habilidades, simples anteriormente e mais complexas hoje, proativas e empregáveis à prática laboral, coesas a reprodução performativa da ideologia dominante. Nesta perspectiva e ampliando a compreensão de performatividade afirma Ball:

A performatividade é uma tecnologia [política], uma cultura e um modo de regulação que serve de críticas, comparações e explicações como meio de controle, atrito e mudança. O desempenho (de sujeitos individuais e organizações) servem de rendimento de produtividade e rendimento, ou mostra de qualidade ou ainda momentos de promoção ou inspeção. Significam, englobam ou representam a validade, a qualidade ou o valor de um indivíduo ou organização dentro de um determinado âmbito de julgamento/avaliação. (BALL, 2002, p. 4).

Essa perspectiva utilitarista e instrumental da educação é *marca* de processos mecânicos e condicionantes na racionalização do conhecimento.

É a perspectiva de formação do indivíduo multifacetado, capaz de executar tarefas múltiplas em seu trabalho – mesmo que estas não sejam inerentes à atividade para a qual ele foi contratado – e de se adaptar perfeitamente a mudanças. A percepção é de que só se mantém empregado aquele que conseguir acompanhar o caráter dinâmico do mercado de trabalho competitivo atual. Daí a importância dada ao desenvolvimento de habilidades múltiplas na formação do indivíduo. (LOPES, 2008, p. 102).

Ao trazer para discussão a nova base curricular atrela-se ao escopo da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) que apresenta a forma de organização **interdisciplinar** dos componentes curriculares visando “fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem” (BNCC) (BRASIL, 2018, p. 16) uma condição apenas eficaz a organização dos saberes, porque apenas reorganiza as disciplinas e não supera-as (LOPES, 1999; 2008). Contudo, causa dúvidas eis que na prática coube à escola elaborar sua proposta curricular e mesmo instituída a gestão como autonomia escolar nos últimos anos essa condição vem sendo fragilizada. Causa mais dúvida o papel intercomplementar adquirida na Base que normatiza o

currículo no atual contexto educacional ao definir as aprendizagens essenciais para cada nível de ensino, materializada através da mobilidade dos currículos (metodologias ativas, por exemplo). São essas decisões que vão desenvolver as “proposições da BNCC à realidade local, considerando a autonomia dos sistemas ou das redes de ensino e das instituições escolares, como também o contexto e as características” formativas dos alunos (BRASIL, 2017, p. 16). No entanto sem que antes passe pelo crivo performativo dos órgãos executivos e colegiados.

No entanto, os sujeitos formuladores de política escolar precisam empreender as facetas do novo currículo do ensino médio principalmente suas ramificações intercurriculares: a formação geral básica (FGB) e os itinerários formativos (IF), a integração entre as ramificações, áreas de conhecimentos, unidades curriculares e arranjos formativos e educação técnico-profissionalizante devem ocorrer interdisciplinarmente conforme descrito na BNCC.

decidir sobre formas de organização interdisciplinar dos componentes curriculares e fortalecer a competência pedagógica das equipes escolares para adotar estratégias mais dinâmicas, interativas e colaborativas em relação à gestão do ensino e da aprendizagem; (BRASIL, 2018, p. 14)

organização curricular a ser adotada – áreas, interáreas, componentes, projetos, centros de interesse etc. – responda aos diferentes contextos e condições dos sistemas, das redes e das escolas de todo o País, é fundamental que a flexibilidade seja tomada como princípio obrigatório. (BRASIL, 2018, p. 479)

Numa postura interdisciplinar, a principal mudança consiste na reorganização significativa da hierarquização das disciplinas (e não ruptura), mesmo assim componentes como Língua Portuguesa e Matemática ainda tem destaque em suas respectivas áreas curriculares (linguagem e matemática), indicação da *flexibilidade* não promove na ação docente a devida integração preconizada, afinal os próprios documentos oferecem dificuldades de leitura. O Parecer CNE/CP 11/2009, ao destacar que a organização por áreas do conhecimento:

(...) não exclui necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implica o ‘fortalecimento das relações’ entre elas e a sua ‘contextualização para apreensão e intervenção na realidade’, requerendo trabalho conjugado e cooperativo dos seus professores no planejamento e na execução dos planos de ensino (BRASIL, 2017, p. 32).

O excerto faz referência à política do Ensino Médio Inovador lançado em 2009 em parceria com estados e municípios. E foi retomado na Lei 13.415/2017 que programou o novo Ensino Médio que reforça papel das disciplinas e a hierarquia dos conteúdos, como visto a estrutura macro do currículo amazonense apresenta um equilíbrio das disciplinas para organizar

os arranjos curriculares contundentemente aos documentos gerais, pois basicamente o interesse de mercado se sobrepõe a formação para sociedade.

[...] o Ensino Médio como etapa final da Educação Básica, implica compreender a necessidade de adotar diferentes formas de organização curricular e, sobretudo, estabelecer princípios orientadores para a garantia de uma formação eficaz dos jovens brasileiros, capazes de atender seus diferentes anseios, para que possam participar do processo de construção de uma sociedade mais solidária, reconhecendo suas potencialidades e os desafios para inserção no mundo competitivo do trabalho. (BRASIL, 2009, p. 4).

Ele prossegue hierarquizando disciplinas escolares e áreas do conhecimento ao defender a importância de um detalhamento das habilidades de Língua Portuguesa e a Matemática que devem estar presentes em todo o Ensino Médio, versus uma flexibilidade das habilidades relativas aos demais “componentes curriculares”. Observe como essa hierarquização é enunciada no texto legal:

Em função das determinações da Lei nº 13.415/2017, são detalhadas as habilidades de Língua Portuguesa e Matemática, considerando que esses componentes curriculares devem ser oferecidos [obrigatoriamente] nos três anos do Ensino Médio. Ainda assim, para garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de ‘currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade’, essas habilidades são apresentadas sem indicação de seriação (BRASIL, 2017, p. 32).

Por conseguinte, para evitar possível repetição ou certa “retroação” relevante a flexibilização curricular que possibilitou novas demandas educacionais as escolas médias, temas estes a ser debatidas na seção seguinte, contudo, parcialmente, se observa na elaboração das propostas escolares problemas pontuais principalmente no papel dos agentes escolares, pois há um alargamento antagônico dos papéis organizacionais e da comunidade quanto agentes de produção de políticas escolares. Atualmente, as escolas se direcionam ao gerenciamento e gestão de resultados reduzindo os agentes escolares a executores de tarefas. Assim como a própria consciência política, ou seja, uma produção ineficaz de políticas locais consolida e perpetua a ideologia existente. “Mas é inegável a existência de uma tensão entre o mais específico e o mais geral, entre o campo próprio de uma disciplina e a necessidade de seu diálogo com outros saberes” (LOPES, 1999, p. 182, desta forma precisamos atentar a produção textual para evitar a reprodução de controle e vigilância em prejuízo a priorização da cientificidade e desconsiderar o saber escolar ou vice-versa. Em Lopes (1999, p. 181) “a própria organização do conhecimento em disciplinas é por si só modificadora do conhecimento científico e constitutiva de um conhecimento escolar”.

Nesse movimento, reparamos nossa arrogância quanto à disciplinaridade escolar porque ao ser enunciada como ações de mobilidade (currículo em movimento) acreditava-se ser suficiente atrelar uma disciplina a outra que estaríamos mudando o sentido da prática educativa que “desloca os sentidos de integração curricular no diálogo com os componentes curriculares, estes enunciados como mais flexíveis, contextualizados e significativos” facilitarão a dialogicidade e significância conteúdica como pretendida para arrebatrar o interesse dos alunos. “As noções de competências e habilidades vieram se transformando em elementos de adjetivação do conhecimento disciplinarizado, produzindo efeitos no modo como passamos a pensar a ‘validade’ daquilo que ensinamos e aprendemos no ensino médio” (CHARRET; FERREIRA, 2019, p. 16) e nessa perspectiva estaremos inovando a prática docente.

Conforme discutido Lopes *apud* Bachelard (1999, p. 192-196) nos ajuda a entender causa-efeito da interdisciplinaridade na perspectiva da Base – aqui resgatando a pertinência de tecnologia, no sentido de técnica – em dois momentos: primeiro, Bachelard (*op. cit.* LOPES, 1999, p. 192) afirma que a interdisciplinaridade contribui na reorganização o pensamento positivista da especialização onde o especialista tende reduzir a realidade numa determinação da verdade compartimentando-a, por exemplo, o licenciado em química entende só ministrar práticas de química, por mais que planeje utilizando tecnologias da linguagem ou da ciências humanas, preocupado com “status quo” funcional sente indiferença se “pedir” ajuda ao professor de outra área de referência. Segundo momento, a escolha pela interdisciplinaridade, desde os PCN não demonstra absolutismos em utilizar metodologias multidisciplinar, transdisciplinar ou interdisciplinar (multi, trans, interdisciplinaridade), contudo a Base e os textos gerais e locais “dão” prioridade a interdisciplinaridade porque se observou o pragmatismo exercido (desconcentrando ou descentralizando) mediante áreas, componentes e unidades curriculares, ou objetos de conhecimentos (conteúdos) respondendo eficientemente a articulação entre competências e habilidades. Assim, Lopes ancorada em Bachelard (1999) demonstra que muitas mudanças definidas como “inovadoras” demonstram destaques de conveniência para manter poder dominantes de governança.

6 COMO PROFESSORES FAZEM POLÍTICAS CURRICULARES?

Nesta seção apresentamos a análise da trajetória das políticas educacionais destacando as dimensões do oficial, do específico e da operacionalização nas unidades de ensino considerando que as “políticas – novas e velhas – são colocadas diante de compromissos existentes, valores e formas de experiência” (MAINARDES, 2015, p. 6-7). Deste ponto analisaremos através do “contexto da prática” a elaboração de política escolar adequando (metodologicamente) o referencial heurístico (subjetivo) preconizado por Stephen Ball e difundido nos estudos Jefferson Mainardes, pois incorporando o resultado analítico dos dados pretendemos discorrer acerca das relações interpretativas inerentes a organização do processo educativo na Escola Beta e Escola Delta. E, relacionar o currículo elaborado objetivamente e como são efetivados subjetivamente, demonstrando influências globais e características micro sistêmicas à elaboração de políticas locais refletida à proposta pedagógicas, a fim de interpretar nos textos escolares temas reformulados na atuação dos professores no processo de reconstrução de políticas.

Ball; Maguire; Braun (2012) ancorados em Lendvai; Stubbs (2012) reforçam o papel da contextualização no fenômeno de *como* as políticas são colocadas em ação. No estudo antropológico de Lendvai; Stubbs (2012, p. 2) as políticas são expostas como *processo* em detrimento de *continuum* de significância contextual (influência, legislação e prática). Mainardes (2006; 2018) e Ball; Maguire; Braun (2016) fazem considerações acerca da significância de contexto locais:

- Contextos situados (ex. cenário local, histórias da escola e fluxo de alunos);
- Culturas profissionais (ex. valores, compromissos e experiências dos professores e políticas de gestão da escola);
- Contextos materiais (equipe de trabalho da escola, orçamento, prédios, tecnologia e infraestrutura);
- Contextos externos (ex. nível e qualidade de apoio da autoridade local de educação [divisões educacionais da secretaria de educação], pressões e expectativas do contexto político mais amplo, índices e taxas a serem atingidas [IDEB, por exemplo], rankings, exigências e responsabilidades legais). (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 38)

A posição analítico-interpretativa considera a contextualização do problema em estudo como lugar de pertencimento dos sujeitos e reforça a leitura significativa no diálogo epistêmico entre política local da política nacional, se distanciando da simples retórica. Com base em Lendvai; Stubbs (2012, p. 3) entendemos que a política não se objetiva apenas na literalidade expressa na legalidade, no absolutismo da própria lei, mas também em traduções e leituras

substantivas (corpo e forma) que se modificam no campo de aplicação, uma decodificação que ao mesmo tempo é retrospectiva e prospectiva, e constitui uma análise indiferente a visão linear (centralizada) governamental na construção de políticas públicas.

Mainardes (2018, p. 5-6) destaca a prática de políticas um dual antagônico entre convergências e divergências, pró e contra, produção e reprodução, todavia isto ocorre porque as políticas tendem a ser materializadas onde “As políticas são definidas contra e ao lado de compromissos, valores e formas de experiência existentes”, por isso, compreender as escolas como organizações arremete analisar dimensões (locais) ao escopo (substancial) das políticas, tanto em Mainardes (2006; 2018) em Ball; Maguire; Braun (2016) consideram na análise do investigador em políticas educacionais, contudo, aqui, estenderemos aos agentes escolares porque consideramos como profissionais investigadores, haja vista serem sujeitos na reelaboração de políticas. Portanto, trata-se de decodificações que consideram a organização institucional e os atores nela envolvidos e elementos interdependentes (como cultura e clima organizacional), história e biografias, pertencentes à ambiente polifônicos, polissêmicos, conflituosos, tensionado e antagônicos.

A base teórico-metodológica sustentada na ACP (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016); (BALL, 1992; 2002; 2012), (BALL; MAINARDES, 2011), (MAINARDES, 2006; 2011; 2015; 2018; 2018), (TELLO; MAINARDES, 2016) consiste em leitura, interpretação e compreensão do contexto das escolas pesquisadas considerando a produção local e a participação dos agentes escolares nesse processo, em temas de como as políticas são reelaboradas e organizadas, e quais fatores institucionais imperam no poder decisório das escolas. A confiança na abordagem em “Ciclos de Política” é intencional porque destoa dos imperativos padronizantes e uniformizadores cujas ações essencialista e coercitiva de governança pós-moderna produz novas relações socioeconômicas provedoras de “bem-estar”, desconsiderando a diversidade, direitos individuais e da coletividade enquanto garantias sociais.

A legitimidade do direito subjetivo consagra a função educacional dos sistemas de ensino, a materialidade constitucional do poder democrático consolida a construção de políticas (mesmo que resolução de problemas) e sua interpretação em ciclos fortalece a contradição unilateral centrada nos reformuladores de política como mera ação instituída do governo. Na prática as políticas instituídas homogêneas desconsideram os contextos diversos assim como seus sujeitos desses suas necessidades, seus limites e potenciais e o próprio contexto histórico das escolas (organização social contextualizada), “Esses fatores constituem o contexto material

da interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e limites para a colocação da política em ação no contexto da prática e quadros de referência de expectativas dentro dos quais as respostas à política são construídas” (MAINARDES, 2015, p. 7) em sua pluralidade e complexidade institucional.

Para análise e interpretação do objeto de pesquisa houve a devolutiva de doze questionários, conforme previamente sistematizado na seção relativa ao “Design teórico-metodológico do estudo” onde foram apresentados o espaço amostral dos participantes do estudo, destaque dos aspectos que definem a organização institucional e os atores nela envolvidos e elementos interdependentes como cultura e clima organizacional, prática docente e elementos de integração. Por conseguinte, serão apresentados questionamentos situando os sujeitos e participantes situando estes ao ambiente da pesquisa: atuação dos professores na produção das políticas no ensino médio; o contexto da prática e os sujeitos produtores de políticas; ampliação da compreensão em tecnologia e interdisciplinaridade no contexto formativo; a integração curricular através dos arranjos formativos retomando interdisciplinaridade e tecnologia no processo de integração curricular. Assim a abordagem cíclica de políticas públicas promove analisar e compreender a política educativa a partir da produção escolar e discorrer acerca de convergências e divergências destas reelaborar apontamentos críticos ao modelo governamental sem desmerecer os estudos anteriormente convertidos em referências litúrgicas do campo de pesquisa.

6.1 Situando os sujeitos/participantes e a relação ao campo da pesquisa

Os sujeitos participantes da pesquisa foram constituídos por professores e professoras considerados(as) principais agentes e sujeitos atuantes e produtores de políticas públicas, conferem-se como sujeitos de programas, estratégias, ações e atividades que integram a organização social chamada escola⁴³, para desconstruir o pragmatismo de linearidade – de discurso centrado no poder decisório de “implementação” de políticas públicas e sua incapacidade intencional de dialogar com quem verdadeiramente necessitará da viabilidade da política – é necessário reconstruir o cenário da prática dos agentes como arena tensionada de

⁴³ Nesse trabalho considera-se a crítica de Ball (MAINARDES; MARCONDES, 2009) quanto ao tema “implementação” de políticas pública, em entrevista a Mainardes e Marcondes (2009) Ball afirma “não acredito que políticas sejam implementadas, pois isso sugere um processo linear pelo qual elas se movimentam em direção à prática de maneira direta.”. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/retepe/article/view/12964/209209210612>; <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxsnhp8ZVN4R4Jt/?lang=pt&format=pdf>.

efetivação de política, apesar da temática constituir o campo da administração pública, efetivar políticas públicas tende a integrar contextos teóricos e práticos em sua consecução. Ao situar os sujeitos participantes incorremos na reordenação do estudo em decorrência da pandemia (de sars-covs) que gerou imprevisibilidade na aplicação do instrumento de pesquisa – se *on line* ou presencial – e o rigor no cumprimento ao protocolo de saúde culminando com fechamento das escolas. Com efeito, a crise sanitária estabilizada não fora operacionalizada aplicação de questionários presencialmente.

O instrumento de coleta de dados inicialmente direcionado pela proposta de pesquisa (objeto, problema, questões norteadoras e objetivos) teoricamente pautou-se nos trabalhos de Stephen Ball, Jefferson Mainardes e Alice Lopes que destacam os professores sujeitos ativos na agenda interpretativa e reinterpretativa, contextualizada e recontextualizada de políticas escolares e constituem no imaginário educacional o *constructo* de (re)produção e críticas ou conservadores e progressistas no processo de organização de políticas locais. Em estudos de Ball; Maguire; Braun (2016) e Ball; Mainardes (2011) demonstram as políticas produzidas dinamicamente em arena de conflitos (globais e locais) em campos de atuação envolvendo a sociedade civil e grupos particulares, estes envolvem articulações interdependentes de negociações políticas impactando aos agentes escolares modelos performativos.

Trazendo para a arena de atuação e contexto da prática os professores das escolas Beta e Delta (nomes fictícios no espaço amostral da pesquisa) que participaram da pesquisa na estruturação teórica-metodológica de investigação⁴⁴, destacamos a devolutiva de 12 (doze) questionários preenchidos em conformidade ao TCLE⁴⁵, sendo realizado em duas escolas do sistema estadual de ensino do estado do Amazonas, ambas localizadas na zona norte do município de Manaus, definidas sob critérios específicos de funcionamento e estruturação para o nível médio e apresentaram agendas quanto à reforma e (re)elaboração de suas propostas pedagógicas (curriculares). Mas também características socioeconômicas bastante semelhantes e posicionamentos políticos diferenciados demonstrado enfaticamente no decorrer da análise dos documentos escolares.

A aplicação do instrumento de coleta decorreu no período de novembro de 2021 a abril de 2022, conforme cronograma da pesquisa sendo respondidos doze questionários: 4 (quatro) professoras e 8 (oito) professores, 7 (sete) da Escola Beta e 5 (cinco) da Escola Delta que

⁴⁴ Texto detalhado no item 4.1.1 Instrumento de pesquisa: questionário semiestruturado.

⁴⁵ Termo de Consentimento de Livre Esclarecido – TCLE, em anexo neste trabalho.

responderam a três eixos estruturantes ⁴⁶ totalizando 22 (vinte e dois) subeixos que complementavam e/ou instigavam inquirições objetivas e complementos dissertativos: Eixo I – Perfil dos professores; Eixo II – Princípios formativos e integradores; e Eixo III – Políticas curriculares e práticas docentes. Para inclusão dos professores o critério inicial fora o mínimo de um professor por área de conhecimento, preferencial, os coordenadores de áreas referenciais. No processo de aplicação do instrumento houve ajustes para adequar-se ao período pandêmico e, também, houve uma elevada desistências de professores no preenchimento ou em participar da pesquisa por motivos diversos desde a falta de tempo até mesmo não ter interesse em responder.

Os instrumentos demonstravam a preocupação com anonimato da população e locais de realização da investigação da pesquisa, mesmo com autorização em carta de anuência da gestão das escolas houve uma baixa adesão. Para melhor localização dos participantes e das escolas foram utilizados codinomes: aos docentes Professor 1, Professor 2, Professor [...] e as escolas Escola Beta e Escola Delta. Ressalta-se, a Escola Beta ficou estratificado Professor 1 ao Professor 7 e a Escola Delta do Professor 8 ao Professor 12. Os agentes escolares responderam sobre perfil e temas inerente a prática docente como: produção das políticas no ensino médio; tecnologia e a interdisciplinaridade; itinerários formativos: arranjos curriculares e flexibilidade; integração curricular por meio da interdisciplinaridade; integração curricular por meio da tecnologia, intencionando demonstrar como as escolas identificam os princípios integradores expressos na BNCC e sua relação nos documentos locais para educação média, assim como os elementos formativos e princípios integradores expressos na proposta pedagógica das escolas e como os professores elaboram/desenvolvem suas práticas utilizando a interdisciplinaridade aos saberes escolares ressignificando contexto, flexibilidade metódica e tecnologia integrada ao currículo na perspectiva do protagonismo discente.

6.2 Contexto da prática: sujeitos produtores de políticas

Nessa subseção será apresentado o Eixo 1 sobre o perfil dos professores(as) onde responderam sobre formação inicial, tempo no magistério, formação continuada, carga horária semanal, idade e gênero dos dados foi possível sistematizar que houve uma adesão maior por parte de professor, assim como também como as negativas na participação.

⁴⁶ Texto detalhado no item 4.1.2 Instrumento de pesquisa: escopo descritivo dos itens.

Inicialmente, o questionário teria um tempo de, no máximo, duas horas para ser respondido, porém muitos professores alegaram o tempo para concluir dentro do prazo e respeitando a condição ficou a cargo do respondente o tempo necessário para concluir o questionário. Outra dificuldade apresentada esteve presente na experiência em responder questionários onde alguns alegaram que precisariam de ajuda na compreensão dos itens.

Tabela 1: Eixo 1 - Perfil dos professores

Cursos	EIXO 1: 1. FORMAÇÃO INICIAL				
	Pedagogia Licenciatura	Áreas de Conhecimento			
		Linguagem	Matemática	C. Natureza	C. Humanas Aplicadas
		Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura	Licenciatura
1	2	2	3	4	
EIXO 1: 2. TEMPO NO MAGISTÉRIO (anos)					
0-3	4-7	7-10	+10		
3	1	2	6		
EIXO 1: 3. FORMAÇÃO CONTINUADA					
Aperfeiçoamento / Capacitação	Especialização	Mestrado	Doutorado		
2	8	2	-		
EIXO 1: 4. CARGA HORÁRIA (hora)					
18	20	30	40	60	
-	3	-	5	4	
4.1 REGIME JURÍDICO					
Contrato/PSS/RC	Estatutário		Celetista		
2	10		-		
EIXO 1: 5. IDADE (anos)					
<20	20<25	25<30	30<40	40<50	>50
-	-	1	3	5	3
EIXO 1: 6. GÊNERO					
Masculino			Feminino		
8			4		

Fonte: Produzido pelo pesquisador com base no questionário, 2022.

Com base nas respostas observamos que doze professores(as) participaram no processo de aplicação dos questionários, sendo 4 (quatro) professoras e 8 (oito) professores, dos respondentes todos cumprem as premissas legais de formação (inicial) para ingresso no serviço público relevante inerente à Lei n. 9394/1996, art. 62 “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco

primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.” (BRASIL, 1996, alterações), cursos em licenciatura por área de conhecimento: Língua Portuguesa (2); Matemática (2); Ciências da Natureza (3) e Ciências Humanas Aplicadas (4) e uma formação em Pedagogia (1). Dos participantes mais da metade (8) identificaram ter mais de sete anos de experiência no magistério, enquanto quatro tem até sete anos de magistério a época.

Quanto ao regime jurídico temos duas condições de contratos: flexível e estável. O contrato flexível que é ato administrativo efêmero com prazos limítrofes, geralmente, por lei ordinária⁴⁷ no formato de “conveniência da administração”, nessa condição tem-se (2) dois professores e ambos na Escola Delta. Quanto à estabilidade⁴⁸ 10 (dez) professores responderam que são estatutários, ou seja, conforme lei vigente cumpriram no mínimo quatro períodos de avaliação para estabilidade além de três anos ou trinta e seis meses de efetivo exercício, cumprindo carga horária de 20h. (3), 40h. (5) e 60h (4) semanais. Com hora do trabalho pedagógico – HTP semanal de quatro ou cinco horas semanais, ou distribuídos nas horas ditas vagas para realização de atividades pedagógicas. A idade demonstra uma diversidade: com 8(oito) professores entre 1(uma) entre 25<30, 30<40<50 anos e 3(três) >50.

Quanto à formação continuada todos os doze respondentes informaram ser concludentes em pós-graduação em nível “lato senso” ou “stricto senso”, em conversa informal admitiram a necessidade de continuar os estudos no intuito qualificar a prática às mudanças educacionais e com isso otimizar a profissão. Outros docentes demonstraram o ponto relevante a valorização da carreira se referindo a progressão vertical. Nessa perspectiva os documentos gerais ressaltam como amplitude profissional além da formação inicial a continuada no próprio ambiente de trabalho, o docente que atuará nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo ao exercício profissional considerando coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, assim a “simetria invertida” (BRASIL, 2002) como elemento formativo do professor consiste numa terminologia de preparo do professor que, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda

⁴⁷AMAZONAS, 2021. Lei n. 5.524, de 07 de julho de 2021. ALTERA, na forma que especifica, Lei n. 3.951, de 04 de novembro de 2013. INSTITUI o Plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino - SEDUC, e dá outras providências. (AMAZONAS, 2013). Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2013/11/2277.

⁴⁸AMAZONAS, 2013. Lei n. 3.951, de 04 de novembro de 2013. INSTITUI o Plano de cargos, carreiras e remuneração dos servidores da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC), e dá outras providências. AMAZONAS, 2013. Disponível em: https://legisla.imprensaoficial.am.gov.br/diario_am/12/2013/11/2277?q=+Lei+n%C2%BA+3.951%2C+de+04+de+novembro+de+2013%2C+

consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera. (BRASIL, 2002, art. 3º; II, a). O Documento Base das DCN para formação de professores assim se posiciona acerca do tema:

O conceito de simetria invertida ajuda a descrever um aspecto da profissão e da prática de professor que inclui o conceito de homologia de processos, mas vai além deste. A primeira dimensão dessa simetria invertida refere-se ao fato de que a experiência como aluno, não apenas nos cursos de formação docente, mas ao longo de toda a sua trajetória escolar, é constitutiva do papel que exercerá futuramente como docente. (BRASIL, 2000, p. 38).

Trata-se de um conceito constantemente discutido, pois ficou imerso nas penumbras da política brasileira por quase duas décadas, segundo ANPED⁴⁹ a partir das mudanças ocorridas no Brasil a partir 2016 conceitos como simetria invertida retornam ao cenário como elemento vinculatório a nova Base, e se reportando aos textos iniciais Referenciais para Formação de Professores (1999)⁵⁰, Documento Base DCN para formação de professores (BRASIL, 2000), Parecer CNE/CP 28/2001⁵¹, de 02.10.2001; Resolução CNE/CP 1⁵², de 18.02.2002; Resolução CNE/CP Nº 2⁵³, de 20.12.2019, tais documentos foram juntados a Resolução CNE/CP Nº 1, de 27.10.2020⁵⁴ culminando a novos ataques a desvalorização do professor “O princípio da valorização da profissão docente, da qual a formação é parte, foi legitimado pela Resolução CNE/CP nº 2/2019. Contudo, o que ela opera é o projeto de “desprofissionalização”” (ANPED, 2022).

Decorre daí a necessidade de se repensar a perspectiva metodológica, propiciando situações de aprendizagem focadas em situações-problema ou no desenvolvimento de projetos que possibilitem a interação dos diferentes saberes, que podem estar organizados em áreas ou disciplinas, conforme o desenho curricular da escola. Desse modo, nos cursos de formação de professores, é necessário que existam ações direcionadas para o desenvolvimento de uma postura interdisciplinar. Compartilhar saberes é um elemento essencial e necessário para a constituição de um campo específico de produção de conhecimento para a atuação pedagógica e condição da criação de uma nova identidade profissional do professor. (BRASIL, 1999).

⁴⁹ ANPED (sítio). Disponível em: <https://www.anped.org.br/news/novas-diretrizes-para-formacao-de-professores-continuidades-atualizacoes-e-confrontos-de>.

⁵⁰ (BRASIL, 1999). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me000511.pdf>. / <https://www.novaconcursos.com.br/blog/pdf/referencias-formacao-professores.pdf>.

⁵¹ BRASIL, 2001. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_028.pdf?query=FORMA%C3%87%C3%83.

⁵² BRASIL, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf.

⁵³ BRASIL, 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>.

⁵⁴ BRASIL, 2020. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=153571-pcp014-20&category_slug=agosto-2020-pdf&Itemid=30192.

Pertinentes a ACP o estudo de Ball; Maguire; Braun (2016, p. 16) salienta que a forma e os “fatores individuais, sociais e institucionalmente contextualizados [que] influenciam a implementação da política e ajustes da política”, conforme visto nesse breve histórico da formação de professores tem perspectiva na valorizam cultural, histórico e as tradições que configuram a prática e o campo de atuação dos agentes escolares tateáveis a realidade escolar, muitos estudos de implementação de políticas feitos na escola concebem a própria escola como uma organização “pouco” homogênea e descontextualizada um “todo” indiferente no qual várias políticas são resvaladas ou infiltradas, com ou sem “êxito”, inexistindo um significado adequado ao discurso linear do governo.

Aqui retomamos a análise da Tabela n.01 reconhecendo a diversidade principalmente a difusão das áreas de conhecimentos Eixo: E.I.1: Formação Inicial Licenciatura/Pedagogia (1); Linguagem (2); Matemática (2); C. Natureza (3); C. Humanas Aplicadas (4) a nomenclatura apresentada contradiz o “princípio de implementação” contestado por Ball; Maguire; Braun (2016) para coesão e evitar futuras arenas conflituosas ou tensivas o texto da Lei n. 9394/1996 faz a seguinte customização: a “Base Nacional Comum Curricular definirá direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento”. (BRASIL, 1996, art. 35-A, 1996) demonstrando que para eficácia das políticas educacionais, se faz necessário desenvolver redomas herméticas legitimadora e garantidora de conseqüente deveres.

Especificamente no programa do novo Ensino Médio (NEM) o currículo será formado por uma base comum (BNCC) e por itinerários formativos (IF). E, a disposição do sistema de ensino no estado do Amazonas está constituída em formação geral básica (FGB) e unidades curriculares (arranjos formativos: UC)⁵⁵. A formação geral básica e os arranjos formativos são operacionalizados através da contextualização educacional utilizando metodologicamente a interdisciplinaridade através da integração curricular desconcentrando-o entre área de conhecimento, e descentralizando-o quando entre áreas e/ou unidades curriculares. (BRASIL, 2017/2018; RCEM, 2020; PCPNEM, 2021).

Em 2022, a reforma iniciou na primeira série do NEM no formato *top down*, na prática a premissa da educação (tempo) integral procurou ajustes que despersonalizaram a ideia inicial,

⁵⁵Os Itinerários Formativos serão compostos por: Unidades Curriculares Comuns (UCC); Aprofundamentos, constituídos por Unidades Curriculares de Aprofundamentos nas Áreas do Conhecimento ou na Formação Técnica e Profissional (UCA), dependendo da oferta; e Eletivas, constituídas por Unidades Curriculares Eletivas Livres (UCE) e Unidades Curriculares Eletivas Orientadas (UCEO). A integração dessa composição de IF à FGB compõe a arquitetura geral do Novo Ensino Médio. (AMAZONAS, 2022, p. 424).

porém no intuito de manter a carga horária de no mínimo mil horas resvalou na quantidade insuficiente de unidades escolares que culminou na customização de tempos suplementares em educação à distância (EAD) fator de desmobilização das escolas. Outro fator relevante consistiu na formação de carga horária docente, novamente uma subutilização da realidade educativa: professores tiveram que ser deslocado da formação geral básica (FGB) para articularem os arranjos curriculares sem formação inicial e/ou prática metodológica definida (moderna ou emergente) as unidades curriculares acarretaram prejuízos a professores e alunos ao menos nos primeiros dois bimestres.

Neste cenário contribuem a crítica Ball; Maguire; Braun (2016) destoadado da visão linear de políticas públicas, haja vista como resolução de problemas (reforma de políticas na perspectiva brasileira) as categorizações são percebidas especificamente como estruturas de implementação que, quantificadamente, a mais ou a menos aplicando os princípios da inovatividade e incremento gerencial aos problemas se resolveriam sem considerar a melhoria qualitativa.

Os atores apresentados estão participando no remodelamento da educação nas escolas em estudo, enquanto sujeitos participantes devem compreender a agenda reformista e a relação existente entre realidade e poder decisório para então reconstruir a papel político da escola com base na realidade e não unicamente reprodutores da Base. Duas condições são inferidas: uma ligada à liberdade; outro referente ao protagonismo e a proatividade funcional, num contexto mais amplo está relacionada ao mercado econômico ao capitalismo propriamente, porém devemos ampliar o antagonismo e perceber a nova revalorização do capital por parte do Estado que descentralizando o poder estatal proporciona autoridade e flexibilidade ao agente privado. Essa acepção conhecida como “liberal avançada” pode-se empreender:

Este conjunto é uma mistura improvisada de elementos físicos, textuais e morais que “tornam possível governar de uma maneira liberal avançada” [...]. No âmbito de tudo isto, os professores são representados e encorajados a reflectir sobre si próprios como indivíduos, que fazem cálculos sobre si próprios, “acrescentam valor” a si próprios, aumentam a sua produtividade, vivem uma existência baseada em cálculos. (BALL, 2002, p. 5-6)

É no contexto da prática, ou seja, da produção de política onde está é reinterpretada e recriada, afinal essas releituras a partir da contextualização local produziram efeitos e consequências de pertencimento escolar, representando possíveis mudanças e transformações na política idealizada pelo Estado.

Os profissionais que atuam no contexto da prática não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...]. Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que as histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disto, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BOWE et al, 1992, p. 22).

No decorrer da análise dos eixos veremos sistematicamente a importância da subjetividade dos professores na relação ativa do processo de aplicação e organização das políticas educacionais, os discursos ora obtusos ora progressistas implicam diretamente na “implementação” de perspectiva governamental.

6.3 Atuação dos professores na produção das políticas no Ensino Médio

O contexto da prática na ACP está caracterizado pela organização de política local configurando o campo estrutural e pragmático dos atores escolares, este contexto é, também, caracterizado pela reelaboração e reinterpretação de políticas educativas. Para efeito didático faremos uma breve síntese dos cenários em ACP: o primeiro refere-se ao contexto de influência delimitado na primazia do “problema” a gênese da política propriamente dita, principais características são interesses intersectorizados e as defesas discursivas que ganham cunho político, tonam-se conflitos delimitados entre hegemonia, poder decisório e mercado/economia. A política está centralizada aos reformadores governamentais que analisam a produção a partir do custo-benefício e homogeneização do problema, enquanto investimento de eficiência e busca constante de otimização através de avaliação performativa.

Após se estruturar arenas teórico-técnicas (executivo, legislativo, empresas e sociedade) onde a preocupação consiste na materialização da resolução do problema, neste cenário será produzido os textos normativos, os discursos ideológicos são defendidos e localizados e ganham relevância na defesa de agentes políticos e sociais, o interesse coletivo impera no resultado dos documentos oficiais, porém “lacunas jurídicas” são deixadas propositalmente para que instrumentos posteriores possam consolidar interesses posteriores, em maioria, particulares. Reforçado no estudo de Bowe (1992, p. 34) [tradução e grifo do autor] neste cenário a produção de textos (políticos) são resultados de disputas, confrontos, conflitos

e acordos representados por grupos particulares e sociais que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de textos, competem para controlar as representações da política e seus resultados quanto ao financiamento e aquisição de bens e serviços pelo governo, grosso modo, que fornecerá, digo, que participará no grande negócio chamado educação. Desta forma, os textos produzidos são consequências do jogo político entre a sociedade, o ente particular e o próprio sistema político, os textos políticos são o resultado de disputas e compromissos enfatizando os limites do próprio discurso e nos textos políticos não são independentes de história, poder e interesses (BALL, 1993).

Assim, políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades sendo vivenciadas dentro contexto da prática, estas expõem perspectivas customizadas ao melhoramento de políticas públicas relevantes a “implementação”, onde, nesta percepção de governança, gerencialismo e utilitarismo da governabilidade estatal observa gradações antagônicas no pragmatismo do texto camuflando a causa-e-efeito coercitiva. O cenário de prática finca campo de “interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original” (MAINARDES, 2006, p. 7), desde que o agente público compreenda as nuances conscientemente, pois o emaranhado de normatização confluem para condições alienantes enquanto pressupostos de eficiência, competição e premiações que justificam a banalização educacional através da operacionalização de ações homogêneas como a simples reprodução da proposta pedagógica curricular nos planos de ensino e/ou registrar as ações evidencie qualidade de ensino.

[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos (...). Políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes. (BALL; BOWE, 1992, p. 22).

Encontramos essa preocupação quando consideramos os dados analisados. Com base nos questionários observa-se as duas categorias possíveis na produção de políticas nas escolas **reinterpretadas (abordagem em ciclo: teoria pós-moderna)** e as **implementadas (concepção linear: teoria de governo e mercado)**. A categoria implementada demonstra que

quatro dos respondentes estão preocupados em seguir a política institucionalizada, de forma linear e determinada pelo colegiado e órgão executivo, ou também, justifica ausência na pontualidade da discussão. As reinterpretadas são tímidas perceptíveis num percentual mínimo dos respondentes e na proposta pedagógica da escola Delta demonstram discutir a perspectiva local.

O NEM (BRASIL, 2017) e a BNCC (2017/2018) orientaram que as escolas deveriam organizar propostas de flexibilização curricular (PFC) que contemplassem a reorganização dos componentes da formação geral e das unidades curriculares dos arranjos formativos, com relação a flexibilidade curricular os professores responderam: “a proposta já vem direto da Secretaria de Educação” do estado do Amazonas (Professor 3, Escola Beta), e seguiam a proposta. O Professor 4, Escola Beta afirma que “Não, porque seguimos a proposta curricular da SEDUC que já está elaborada. Tivemos apenas uma breve orientação do era a BNCC e sua funcionalidade”, mesmo havendo orientação para desenvolver o novo formato de currículo escolar (princípios integradores expressos nos documentos oficiais) “em formação [...] com o corpo pedagógico” há uma prevalência do instituinte. Esses posicionamentos apresentam inércia mediante Regimentação resolução n. 3, de 21.11.2018 onde justifica que “As instituições de ensino que ofertam essa etapa da Educação Básica [ensino médio] devem estruturar suas propostas pedagógicas considerando as finalidades previstas no art. 35 da Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional” (BRASIL, 2018, art. 4º).

No entanto nesse mesmo eixo a visão do Professor 1 (Escola Beta) fora indiferente porque “a proposta foi realizada e revisada no final de 2020 e [ainda] não fazia parte do corpo docente escolar”, mesmo tendo mais de dez anos no magistério, mas na escola atual ingressou recentemente. Nessa mesma visão tem-se: “não participei, pois estou no serviço público (magistério) há dois anos somente e devido à pandemia não houve reformulação da proposta curricular da escola durante esse período” (Professor 10, Escola Delta). Nessa mesma pertinência resgatamos a Regimentação do Referencial de Formação de Professores (BRASIL, 2002) e na Resolução CNE/CP 1/2002, de 18.2.2002 (BRASIL, 2002)⁵⁶, os texto desenvolvem

⁵⁶ Resolução CNE/CP 1/2002: “Art. 3º A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista: a) a **simetria invertida**, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; c) os conteúdos, como meio e suporte para a constituição das competências; d) a avaliação como parte integrante do processo de formação, que possibilita o diagnóstico de lacunas e a aferição dos resultados alcançados, consideradas as competências a serem constituídas e a identificação das mudanças de percurso eventualmente necessárias. III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem, uma vez que

o termo simetria invertida apresentando princípios norteadores na busca de relacionar a formação inicial e a prática tendo consciência que a continuidade de sua formação garante produzir/reformulando textos locais a partir da realidade onde desenvolve o magistério, constitui uma práxis, contudo há um deslocamento do lugar de formação docente transpondo a responsabilidade às escolas. A preparação do professor tem uma peculiaridade muito especial: ele aprende a profissão no lugar similar àquele em que vai atuar, porém, numa situação invertida. Isso implica que deve haver coerência absoluta entre o que se faz na formação e o que dele se espera como profissional. (BRASIL, 2000, p. 38).

Desta forma, longe de justificativas evasivas, mas a interpretação tende vincular o compromisso linguagens/discurso da política no campo de atuação do professor e não, apenas, se preocupa em operacionalizar o texto ao ideário pragmático. É uma contraposição à “implementação” por constituir um processo dialógico, mesmo a política se apresentando um mecanismo *top down*, onde o texto pronto recai unicamente no “instituinte” e da colocação do texto em ação, literalmente, de “atuação”. Num recorte convencional nos últimos anos recaiu na estratégia gerencial de formação continuada que se caracteriza por “lives off line” (Grifo do Autor) sem participação dos atores envolvidos, pois os vídeos geralmente são reproduções, se *on line* os canais para interação estão inativos, contudo, impera performatividade porque o professor tem que evidenciar sua participação (com *prints* ou autorretratos) assistindo ao programa. Um exemplo de reprodução ideológica do Estado.

Quanto à performatividade e o planejamento de ensino e de intervenção observa-se:

[Os planejamentos] ocorrem em momentos individuais e momentos coletivos. A partir dos planejamentos. O planejamento semestral foi feito de forma coletiva e o planejamento mensal foi elaborado individualmente.

Houve plano de intervenção na escola para os descritores não alcançados, após avaliação diagnóstica – Avaliação de Aprendizagem do Amazonas – AVAM. (Professor 10, Escola Beta).

O professor citado reafirmando ações performativas ao justificar a importância dos instrumentos avaliativos no ano letivo de 2021 demonstra que por causa da avaliação SAEB⁵⁷ para turmas finais do Ensino Médio, os estudantes foram selecionados em categorias – fracos, médios e proficientes – para trabalhos e retrabalhos e aplicação de simulados, assim como

ensinar requer, tanto dispor de conhecimentos e mobilizá-los para a ação, como compreender o processo de construção do conhecimento

⁵⁷ A aplicação de provas SAEBs consiste na aplicação de testes de proficiência, sob responsabilidade do Governo Federal intencionando quantificar estratégias que alavanquem políticas públicas pontuais, em espaços amostrais de estudantes de 2º, 5º, 9º anos de ensino do Ensino Fundamental e 3ª séries do ensino médio.

estratégias para alunos infrequentes, pois para registrar a performance da escola é necessário no mínimo 80% (oitenta por centos) da frequência de alunos. O professor respondente afirma que essas ações deveriam também ocorrer de forma contínua. A performatividade termo cunhado por Stephen Ball, vindo do campo das artes, mas na concepção de Ball (2004; 2005) situa o termo em quatro situações: a despessoalização do Estado de provedor para regulador; uma revalorização do capital; agentes de interesse particular (empresários e fornecedores) e a despessoalização do cidadão de curatelado para consumidor ou usuário ativo. Para efeito, nesta investigação trabalho objetivamente para internalizar o termo será utilizado as duas situações internas. Na concepção de Ball (2004, p. 110) “Esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais “que vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais [...] por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade.”.

Ball (2001, p. 104) inicia exposição situando às mudanças na gestão de serviços públicos que focam a competitividade e os resultados “O espectro e a complexibilidade destas reformas são impressionantes”. E, traz para debate o sentido de tecnologias como elemento de eficiência “Elas “costuram” um conjunto de políticas tecnológicas que relacionam mercados com gestão, com performatividade e com transformações na natureza do próprio Estado.”. E, complementado o posicionamento Du Gay (1996) infere:

É importante dizer que, ver estes processos de reforma como simplesmente uma estratégia de des-regulação, é interpretá-las erroneamente. Na verdade, eles são processos de re-regulação; representam não propriamente o abandono por parte do Estado dos seus mecanismos de controle, mas sim o estabelecimento de nova forma de controle, [...] [denominado] “desregulamentação controlada”.

Assim, a prática docente reproduz a ideologia a ser “implementada” através de política utilitarista de materiais, práticas, conceitos, procedimentos e orientações é uma produtividade exacerbada da política em relação a contextos específicos, recipientes e culturas objetivas e as “lógicas” da prática da sala de aula instituindo a linearidade na resolução do problema. Esse questionamento exigiu o desenvolvimento em dois subeixos (E.III.4 e E.III.5: 5.1 e 5.2) que possibilitou inquirir sobre performatividade onde podemos destacar na seguinte resposta intercomplementares:

As atividades práticas são impostas como sendo fundamentais para aprendizagem do aluno para auxiliar na sua própria autonomia. (E.III.4); procuro auxiliar dentro dos conteúdos ministrados, uma possível prática de elaboração individual ou coletiva

entre os alunos. (E.III5); essa relação acontece por meio de desenvolvimento de projetos de elaboração individual ou coletiva entre os professores. (E.III5: 5.1); [quanto ao processo] muitos utilizam-se de laboratório para auxiliar a aula-prática ou por meio de mostra de literária, feiras culturais, feiras de ciências, dentre outras atividades, e num excesso fotos que chamam de evidências e todas devem ser registradas nos “drives” o controle da Seduc, escola e distrito. (E.III5: 5.2). (Professor 4, Escola Beta).

O professor insere na análise um controle que surgiu nos últimos dois anos quando da necessidade das aulas remotas e no retorno as aulas que, devido o revezamento das mesmas os professores tiveram suas aulas registras além dos instrumentos oficiais, agora ficou conhecido como “evidências” essa “desregulamentação controlada” abrangeu toda organização do trabalho escolar e, atualmente, está inserida como reforço do trabalho efetivado e confirmação de assiduidade, porque tem condicionado a prática escolar docente impondo demérito ao perfil do professor caso não siga a normalização e constrangimento ao déficit do incremento tecnológico por desconhecimento, e muitos professores por mais responsáveis pela organização da prática em sala de aula, caso não reflita no sistema de controle imediato, o profissional passará por negligente do sistema (do trabalho técnico). Percebendo as dificuldades o Governo e o ordenador da pasta sobre educação têm “investido” em cursos operacional/capacitação em todas as áreas organizacionais: gestão; docências; pedagógicos; administrativos: auxiliares, assistentes e manipuladores de alimentos, segurança e conservação. As formações contribuiriam para desenvolver a disciplina do servidor em cumprir ordem e seguir regras, estas registradas num QDT, ou seja, um quadro de distribuição de tarefas que deveria ser seguido rigorosamente, evitando assim dissonância orgânica. Nessas carências aciono umas situações sintetizadas acima na compreensão de performatividade na escola.

[Situação terceira], a mudança, no que tange às instituições do setor público, rumo a um quadro de novas possibilidades éticas, de novos papéis e relações de trabalho – uma nova economia moral. A instauração de uma nova cultura de performatividade competitiva que envolve uma combinação de descentralização, alvos e incentivos para produzir novos perfis institucionais. Esse processo de transformação se inspira tanto em teorias econômicas recentes como em diversas práticas industriais “que vinculam a organização e o desempenho das escolas a seus ambientes institucionais” [...] por meio de um sistema de recompensas e sanções baseado na competição e na performatividade. (BALL, 2004, p. 1107).

Isso reflete no consumo estatal de materiais e artefatos (cursos, livros, apostilas e materiais escolares) correspondentes a justificção de investimentos, com efeito da politização dos professores concernentes a seus papeis e a importância da valorização financeira do trabalho, acirrando a compreensão do serviço público como investimento.

[Situação segunda], uma mudança concomitante, ligada ao capital, que considera os serviços sociais uma área em expansão na qual lucros consideráveis podem ser obtidos. “Na busca pela sobrevivência, as empresas não param de buscar maneiras de romper os limites estabelecidos pelas regulações do Estado, incluindo os limites que circunscrevem as esferas do não-mercado no sentido de levá-las à mercantilização e à produção de lucros”. Isso é indicativo da constante expansão do universo social do capital, o “incessante desenvolvimento do capital”. (*ibidem*).

O cenário pragmático e proativo das escolas vem se configurando nas últimas décadas, todavia nos últimos três anos e a crise sanitária propiciaram a atual agenda de reforma no Brasil (trabalho, previdência, administrativa, saúde), na educação não foi diferente: repactuação interfederativa, discurso referencial nos documentos oficiais aproximou União e entes federados facilitando a ação estatal e os programas pós-neoliberal que referendaram dar lugar e voz a pseudo-colaborações dos atores escolares, contudo camuflam qualquer dissonância que fira os acordos alinhados a cooperação do interesse não público. Segundo Ball, Maguire e Braun (*et al*, 1998 *apud* LAUDER, 2016, p. 45),

[...] o que acontece dentro da escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação (*enacted*) serão mediadas por fatores institucionais. ‘Escolas em diferentes contextos terão diferentes capacidades, potenciais e limites’. Esses fatores constituem o contexto material da interpretação e criam diferentes possibilidades práticas e limites para a colocação da política em ação no contexto da prática e quadros de referência de expectativas dentro dos quais as respostas à política são construídas.

Na agenda de reformulação vimos à preferência pelo modelo organizacional de empresa, ficando mais claro quando as políticas educacionais se adaptam as condições de trabalhos e a adesão de responsabilidades e transparências performativas que persiste numa relação colaborativa entre a política formal (dos documentos oficiais) e a cultura escolar (da produtividade) evidenciadas em atividades e ações de reprodução. A preocupação nesse remodelamento está na mediação de fatores institucionais explícitos em instrumentos mensurativos de avaliação que relativizam na parametrização da aprendizagem a qualidade do ensino, acionando faróis negativos (vermelhos) se rendimento insatisfatório, em casos opostos promovem premiações indistintamente.

Esse contexto justifica a preocupação governamental em manter a pseudo-participação ou uma participação velada onde as “políticas podem se encaixar sem promover mudanças radicais ou elas podem produzir mudanças inesperadas”. Usando táticas que incluem: “conversas, reuniões, planos, eventos, formas de aprender, bem como de produzir artefatos e emprestar ideias e práticas de outras escolas, adquirir materiais, consultar websites oficiais e

receber suporte oferecido por membros das autoridades locais. Essas traduções também dão valor simbólico à política” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p.7).

Nesta reformulação temos a *Policy Enactment* que podem apresentar características peculiares a políticas de “não implementação criativa” ou o que poderia ser chamado como ‘implementação performativa’, ou seja, as escolas podem dar alguma atenção à política e “fabricar” (BALL, 1994; 2001) uma resposta que é incorporada nos documentos da escola para propósitos de ‘prestação de contas’ e auditoria, ao invés de afetar mudanças pedagógicas ou organizacionais (MAINARDES, 2015, p. 8-9). Sendo perceptível nos planos de flexibilização curricular⁵⁸, este instrumento de organização da aprendizagem através do desenvolvimento de estratégias e ações cuja finalidade principal consistiu na fomentação dos recursos financeiros atrelando custo/gasto e benefício à função social da escola.

A *Policy Enactment* encoraja essas particularidades e são interdependentes da cultura, do ambiente e da gestão organizacional. A política em ação desvela o campo de atuação dos atores escolares, ademais marcos situacionais e referenciais escolares delimitam a superficialidade pragmática da política local, sendo mais usual e aceita pela governabilidade ideológica em contrapartida de resultados potencializados pela dialógica do contexto local. As escolas têm de tomar decisões cuidadosas e, algumas vezes, dolorosas sobre as quais onde suas prioridades repousarão. A *Policy enactment* é afetada pelo “conjunto de valores e éticas em disputa, mas talvez surpreendentemente, há a ‘falta’ (escassez) de valores expressos[...]. [Como os] Valores sociais e princípios de justiça social são componentes menos óbvios do processo político” (MAINARDES, 2015, p. 9), numa perspectiva linear de política educacional.

6.4 A tecnologia e a interdisciplinaridade no contexto formativo

A tecnologia e a interdisciplinaridade enquanto elementos integradores estão intimamente ligados à contextualização educacional (atual) arraigada à perspectiva pós-industrial, ao consumismo e mercadologia, e a sociedade contemporânea: complexa e dinâmica; local e desterritorializada. Trazer à tona esses elementos nos arremete integrar nessa perspectiva o pensamento elaborado dos professores e educadores nas escolas. O cenário de produção de políticas educativas ainda não está consolidadas como espaço consciente de tensões e conflitos,

⁵⁸ Sobre a PAPFC, A Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino (SEDUC/AM) elaborou o Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PAPFC) que define as diretrizes para a elaboração da Proposta de Flexibilização Curricular (PFC). (AMAZONAS, 2018).

por isso a preocupação imperativa estar em praticar o magistério para simples reprodução de conformidades, mesmo que participando na elaboração de programas, planos e estratégias pedagógicas que torna a transposição curricular e o uso da tecnologia na reorganização curricular, observa-se a *conjunção* [subordinadora] a reengenharia educacional, de revalorização do capital e mercantilismo do ensino pós-crise 1990.

Portanto, para decifrar a questão social [do espectro educacional], é primordial também demonstrar as particulares formas de luta, de resistência material e simbólica acionadas pelos sujeitos sociais, nos determinados momentos históricos, para seu enfrentamento [nas escolas]. Partindo do pressuposto que o capitalismo industrial, desde sua gênese, se fortalece através de crises cíclicas, exigindo mudanças na organização da produção, reprodução, gestão e controle da força de trabalho [e políticas educacionais], é importante entender as recentes transformações societárias que vêm se processando no contexto contemporâneo. (MARTINS, 2015, p. 219).

No fenômeno educacional é imprescindível refletir a questão social na prática docente envolvendo a histórica relação capital-educação na elaboração de políticas educativas, contudo presenciemos no decorrer da história da educação constantes reformas que visam a simples adaptar estágios econômicos. No entanto, essas análises em constante “exercícios” de estado da arte demonstram, na literatura científica, que economia e educação sempre estiveram interligadas ao educacional, porém às escolas se delimitavam ao campo pedagógico dicotomizando a realidade estrutural do indivíduo. As constantes mudanças no processo aprendente ficam mais evidentes reprogramações pragmática e pós-estruturalista de recontextualizar a realidade. A educação enquanto fenômeno sociológico volta a emergir como mecanismo de consciência solidária de: poder; capital; ideologias e sociedade. Numa perspectiva sociológica contribui Harvey (1993, p. 140):

se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e dos padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, formas diferentes de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. A acumulação flexível envolve várias mudanças dos padrões do desenvolvimento desigual, tanto entre setores como entre regiões geográficas, criando, por exemplo, um vasto movimento no emprego no chamado “setor de serviços”, bem como conjuntos industriais completamente novos em regiões então subdesenvolvidas.

Em termos gerais essa crise na estrutura do capital aprofunda um amplo processo de reformulação na política educacional agregando e/ou revalorização a relação público-privada. Conciliando a dificuldade de as escolas organizarem – conscientemente – políticas educativas,

o Estado atende genericamente tanto a crise financeira quanto a social por meio de colaborações (intersetoriais público e privado) que almejam atender a demanda capitalista como, também, elege a massa popular desassistida um mote para reformulação e prover bem-estar social.

Assim, o modelo educacional até então empregado na educação formal não atende mais as mudanças sociais, as escolas com déficits estruturais, materiais e humanos se vê submetida reformular o ensino local ao menos, em duas dimensões: a primeira inerente à construção de conhecimento integrando tanto saberes gerais como formação profissionalizante; a segunda corresponde à instrumentalização didático-pedagógica da tecnologia envolvendo-a como fenômeno de “democracia”, “participação” e “colaboração” global da informação. Para adentrarmos ao fenômeno educacional é importante empreendê-lo em sua função mais necessária a formação social, pois a aquisição desse instituto pelo indivíduo possibilita sua mobilidade no atual estágio contemporâneo da sociedade.

Quase sempre a imagem socialmente construída diz respeito a um conjunto de atividades que habilita o indivíduo para perceber e desvendar os códigos das diferentes linguagens proporcionando interpretação crítica para o avanço da ciência, das artes e da tecnologia. [...].

Dominar os códigos e ter a capacidade de refletir sobre o mundo são requisitos instrumentais indispensáveis para estar incluído na sociedade do conhecimento, ou seja, para adquirir status de cidadão no mundo moderno; mas os processos de ensino-aprendizagem mostram dificuldade para assumir seu papel formador enquanto fomento ao debate, oportunidade de vivência e produção de consensos no que diz respeito à construção de uma convivência cidadã sem exclusão. (BIZELLI, 2015, p. 19-20).

Os novos paradigmas para educação nacional direcionam como padrão de remodelamento a “flexibilização da organização escolar”⁵⁹ em contrapartida ao sistema tradicional de ensino que fragmentava a realidade. A visão uniforme empregada à nova política intenciona reinterpretar a instrumentalização da educação por meio da gerência das tarefas escolares, operacionalizando estratégias através da interdisciplinaridade – na organização conteúdica – e recursos tecnológicos – sistematização da prática docente. Com isso, a reflexão sobre as formas de organização do saber escolar assume um escopo de (re)programação administrativa (direção, tático e operacional), numa retomada a reconfiguração da escola-empresa. Esse paradigma caracteriza o capitalismo atual, “dirigido para o mercado e o produto,

⁵⁹ Em âmbito escolar proporciona mudanças na relação de poder e na hierarquia administrativa, ou seja, dependo do paradigma imperativo configura mecanismos e medidas para compatibilizar a volatilidade apresentada na realidade escolar. Muitas leituras tendem a possibilidade de resiliência, empatia, protagonismo e autonomia, que produzira “ligeireza”, mobilidade, agilidade e eficiência, como também potencialidade do autodidatismo, proficiência, multitarefa e confiabilidade, ledo engano.

e não para a produção e propriedade, transformam a fábrica, a família, e escola – meios de confinamento” (DELEUZE, 1996, p. 209-216) fortemente marcado pela volatilidade financeira requererá a constituição de empregados polivalente, mutante, adaptável e competente, em constante mobilidade e equalize custo/benefício de bens e serviços públicos.

Então, se atribuído de marcos referenciais e legais as escolas elaborariam suas propostas pedagógicas organizando os currículos em escopos integradores de saberes disciplinares, organicamente, sistematizados em planos interdisciplinares cujas áreas de conhecimentos (referências universais) – formação geral – articulada a saberes sociais – experiência, realidade e contextos – refletiriam a história subjetiva (conflitos e tensões) da consciência humana. Em nível médio promover a formação geral integrada a técnico-profissionalizante demonstra retroação ao ensino tecnicista resguardado pela necessidade de mão-de-obra especializada e conclusão média. Inicialmente, em 2018, a Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018 (BRASIL. MEC, 2018)⁶⁰, onde em seu art. 5º expressa:

A SEE [secretarias de estados da educação] cujas escolas receberem recursos por meio do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio deverá enviar ao MEC um Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC que contemple:

I - indicação dos fluxos e critérios utilizados para aprovação da Proposta de Flexibilização Curricular - PFC de cada unidade escolar;

II - orientações gerais para a elaboração e a execução da PFC, descrevendo os resultados esperados;

III - metodologia de acompanhamento da implementação das PFC, com cronograma e responsáveis;

IV - descrição dos apoios que a SEE ofertará às escolas para cada um dos elementos das PFC, conforme documento orientador do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio.

O art. 5º circunstanciado ao art. 6º vincula o repasse de recursos públicos as escolas a elaboração de planos de flexibilização curricular (PAPFC) (Portaria nº 1.024, de 4 de outubro de 2018) cujas ações contribuiriam na reestruturação do ensino médio. No plano deveria contemplar: formação continuada aos professores; atividades escolares que desenvolvesse projetos de vida (protagonismo); competências socioemocionais e arranjos formativos. As definições das ações de flexibilização curricular interdisciplinar, ao menos, duas áreas de conhecimento e/ou formação técnica-profissionalizante (Linguagens e suas tecnologias;

⁶⁰ Define as diretrizes do apoio financeiro por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola às unidades escolares pertencentes às Secretarias participantes do Programa de Apoio ao Novo Ensino Médio, instituído pela Portaria MEC nº 649, de 10 de julho de 2018, e às unidades escolares participantes da avaliação de impacto do Programa de Fomento às Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral - EMTI, instituída pela Portaria MEC nº 1.023, de 4 de outubro de 2018. (BRASIL. MEC, 2018).

Matemática e suas tecnologias; Ciências da natureza e suas tecnologias; Ciências humanas e sociais aplicadas; e Formação técnica e profissional) dando condições a programas locais integrar a formação geral básica (FGB) aos itinerários formativos (IF).

Para eficiência no gerenciamento de recurso seria importante formalizar planos suplementares demonstrando custos e destinação financeira, instrumentos de monitoramento e avaliação dos resultados no PAPFC, e os respectivos responsáveis ou coordenadores pelo desenvolvimento das ações e as evidências (documentos e registros) como fato da aplicação dos recursos “incluindo a construção de nova matriz curricular e reelaboração do projeto pedagógico para sua implementação”. (Art. 6º, VII). Ainda referente ao documento oficial de elaboração das PAPFC faz-se o seguinte esclarecimento:

Parágrafo único. A PFC deverá contemplar as orientações do Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular - PAPFC, ser coerente com o projeto pedagógico da escola e com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - DCNEM, e enfatizar as ações que contribuam diretamente para o aumento da aprendizagem e redução da evasão dos estudantes.

As PAPFC analisadas (período de 2018-2021), inicialmente, demonstraram a preocupação em estruturar planos de acompanhamentos e ações genéricas e responsáveis, destas eram traçadas estratégias e atividades para serem desenvolvidas no decorrer de um ano letivo. As ações foram selecionadas a partir dos resultados de escutas realizadas entre 2018/2019/2020/2021 nas escolas de ensino médio (escolas pilotos). O aspecto administrativo da governança, implicitamente, formalizava uma hierarquia diretiva com papéis especificamente definidos: gerente e colaboradores sinteticamente demonstrados ao PAPFC (AMAZONAS, 2018) que reestruturava os seguintes cargos ou funções:

Gestor escolar, responsável por: a) atender às orientações descritas no PAPFC da SEDUC/AM; b) atender ao disposto nas atuais Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, e manter coerência com o projeto pedagógico da escola, estando atento para o desenvolvimento de ações que contribuam diretamente para o aumento da aprendizagem e a redução da evasão dos estudantes; c) validar as etapas de construção da PFC; [...]; h) elaborar uma sugestão de matriz curricular a ser implementada em 2020; e i) reelaborar o PPP da escola após a aprovação da matriz curricular da unidade escolar.

Coordenação Pedagógica (pedagogo ou apoio pedagógico), responsável por: a) elaborar, organizar e executar as ações previstas com a finalidade de validar e aprovar a PFC junto à gestão escolar e a Coordenação de Ensino Médio (CEM); b) organizar os professores de modo a tornar possível a discussão para elaboração da PFC; c) organizar cronograma de atividades e ações com foco na elaboração da PFC; d) revisar e realizar devolutivas e feedbacks à equipe escolar; e) mobilizar a consulta aos estudantes como forma de envolvê-los no processo de construção da PFC; e, f) organizar os professores por área para contribuições a respeito da PFC.

Professores, responsáveis por: a) contribuir com a construção da PFC de acordo com a área em que lecionam; b) participar da definição dos itens a serem adquiridos com o recurso do PDDE; Todo professor deve realizar, ao menos, uma contribuição à PFC, a ser validada pela Coordenação Pedagógica/articulador. O registro das contribuições deverá ser realizado em Ata específica.

Estudantes, responsáveis por: a) participar da consulta realizada pela escola, por meio do Grêmio Estudantil e/ou Comitê Estudantil, de modo a apontar possíveis itinerários formativos para constarem na elaboração dos mesmos; b) participar, por meio do Grêmio Estudantil e/ou Comitê Estudantil, da definição dos itens a serem adquiridos com o recurso do PDDE.⁶¹.

Nesses primeiros momentos de “neonatal” da reformulação curricular do “novo” ensino médio a equipe diretiva apresentava papéis bem definidos, de forma que todos os setores escolares fossem representados, condizentes com perspectiva “democrática” da representatividade política. Contudo, o cenário de influência demonstra-se desigual esse mecanismo, uma vez que estar presente não demonstra autonomia, ou melhor, lugar fala e escuta, podendo acontecer apenas chancelas de poder. Por exemplo, complementando as atribuições do gestor escolar, além das apresentadas acima, estão: submeter os documentos da *flexibilidade curricular* nos prazos definidos; elaborar uma *sugestão* de matriz curricular a ser implementada, assim como reelaborar o projeto pedagógico decorrente da aprovação de matriz curricular, processo transcorreu aceleradíssimo e centralizou o poder decisório no gestor escolar, esmaecendo o cenário da prática enquanto arenas de embates a simples momentos de aceitabilidades muitas vezes calando os presentes remotamente.

A jornada até a organização curricular não fora uma das tarefas simplista para o governo, pois nesses últimos cinco anos os documentos foram sendo ajustados, objetivando principalmente o desdobramento da política de currículo, afinal os planos de flexibilização na prática se tornaram contratos financeiros e não seria diferente na organização do currículo caso não estivessem alinhados a interesses extrínsecos do capital, em contrapartida as necessidades educacionais da comunidade escolar, gradativamente, foram suprimidas ou esmaecidas através de discursos conformistas cuja técnicas se sobrepujavam a realidade escolar.

Ademais, produzir políticas escolares também não se limita torná-la viável a aplicação de ideários sem titubear, questionar ou fazer objeção. Não é cordialidade para ordenamento ou mandamentos superiores, ou mera validação de posicionamentos elaborados por grupos diretivos. Mas, processos paradoxais de discursos conservadores e/ou tradicionais como progressistas e/ou emergentes, ou seja, em desequilíbrio excludente e hegemônico quanto

⁶¹ Programa de recursos do Governo Federal, que direciona cujas verbas públicas são discricionárias, mas os planos de financiamento devem respeitando instrumentos de transparência, accountability e prestação de contas.

includente e contra-hegemônico. Contudo, os agentes escolares precisam compreender o grau de importância de suas decisões, a perspectiva assumida será de compreender/associar políticas de currículo em seus contextos histórico, cultural e social, onde a organização curricular, o saber escolarizado se comunique, dialogue e articule entre campos, disciplinas, componentes curriculares e/ou objetos de conhecimentos, constituam aportes e subsídios tecnológicos conjuntamente superiores.

A teoria não se desvincula da prática-e-realidade porque constituem devir recíproco, mútuo, autônomo e emancipador, a pedagogia transformadora de Paulo Freire que hoje lemos e são revisitadas como fluxo, desterritorialização, hibridismo, reterritorialização, multiculturalismo, protagonismo e resiliência definições importantes na análise emergente de arenas tensionadas (influência, produção de texto e campo prático-atuante), precisamos divergir para compreender porque a ideologia uma de suas máximas é metamorfosear-se a partir da consciência do empoderado. Afinal, “As políticas curriculares são (re)construídas em espaços de decisão e negociação que não se esgotam nas esferas do Estado, cujo poder, portanto, não é absoluto” (RAMOS; BARREIROS; FRANGELLA, 2012, p. 1).

6.5 Os itinerários formativos: arranjos curriculares e flexibilidade

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), promulgada após a Constituição de 1988, destacava-se por instituir diretrizes nacionais que normatizariam o sistema educacional na sociedade brasileira pós-ditadura, desde o projeto Jorge Haje (1990) ao projeto final (Lei Darcy Ribeiro, 1996) os discursos acentuaram arenas contraditórias cuja representativa da população fora essencial nas mudanças que passaria o país. A Lei 9394/1996 iniciava um processo de constantes mudanças no cenário da educação básica, por exemplo, a flexibilização curricular que permitia a cada unidade federativa contextualizar (regionalizar) o ensino, garantindo a constitucionalização de princípios como participação e autonomia na elaboração de propostas educativas articulando demandas local, regional e global na formação profissional com os recursos humanos, físicos e materiais disponíveis. (LEI N. 9394/1996, TÍTULO IV: Da Organização da Educação Nacional).

Na prática a LDBEN garantia, no arcabouço jurídico, a consolidação de um sistema de ensino unificado, a nacionalização do currículo através da estruturação de uma base 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” (art. 26), para mudança deverão ser incluídos novos componentes de aprendizagem – seguindo ritos de aprovação e homologação – de caráteres permanentes e/ou provisórios (§10, art. 26). A Base definirá, também, “direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio” consonante às DCN (Conselho Nacional de Educação) onde “incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”, e customização dos tempos e espaços escolares que garantiria uma das principais mudanças da Base, a flexibilização (BRASIL, 1996, art. 36-A; §2º; §5º):

Art. 36. 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 [...]: I – linguagens e suas tecnologias; II – matemática e suas tecnologias; III - ciências da natureza e suas tecnologias; IV - ciências humanas e sociais aplicadas [e] V - formação técnica e profissional.

O remodelamento do ensino médio tem proporcionado redimensionar o “Estado democrático, as novas tecnologias e as mudanças na produção de bens, serviços e conhecimentos exigem que a escola possibilite aos alunos integrarem-se ao mundo contemporâneo nas dimensões fundamentais da cidadania e do trabalho” apresenta o PCNEM. Resultante de um processo que reuniu setores da sociedade organizada, órgãos públicos e a iniciativa privada “chegou a um novo perfil para o currículo, apoiado em competências básicas para a inserção de nossos jovens na vida adulta.”. Intensas críticas ao modelo anterior de prática curricular constituíam esse processo: “Tínhamos um ensino descontextualizado, compartimentalizado e baseado no acúmulo de informações”. Desse cenário buscou-se “dar significado ao conhecimento escolar, mediante a contextualização; evitar a compartimentalização, mediante a interdisciplinaridade; e incentivar o raciocínio e a capacidade de aprender” (BRASIL, 2000, p. 4).

Desta forma, os parâmetros cumpriram dupla jornada, ao passo que direcionavam a reformulação de propostas curriculares, também, tinham a função guia, ou seja, também direcionavam a prática educativa delegando aos professores sua eficiência. Prementemente, o Brasil, como os demais países da América Latina empenhava-se no cumprimento do ordenamento internacional cujas reformas na área educacional pós-redemocratização deveriam superar o quadro de extrema desvantagem em relação aos índices de escolarização e de nível de conhecimento que apresentam os países desenvolvidos. Contudo, dois imperativos foram

analisados sem a coerência necessária para instituir políticas de Estado: a) o fator econômico e b) o fator tecnológico.⁶²

No final, conciliar um sistema educacional soberano num país terceiromundista⁶³ conclui-se que, somente, equacionando os fatores na perspectiva desenvolvimentista por meio da centralização de política que legitimam a homogeneização nacional, porém intencionando evitar ações antagônicas e tensionadas que prescrevessem o discurso ideologizado, temas como flexibilidade; tecnologia e contextualização são utilizadas como novidade “algo novo” (LOPES, 2008) assim reformar é visto como inovação que, tempo depois, se desenvolveram em princípios, bases, elementos e eixos na integração de políticas curriculares.

Num primeiro momento a flexibilidade enquanto princípio norteador de ensino sofisticou o pensamento pós-moderno de política educacional, porque modificava o pensamento anterior por incluir outras ramificações da ciência sem o rigor metódico de controle produtivo de cientificidade. Nessa mudança surgiram as parcerias entre o público e privado institutos do terceiro setor e a intersetorialidade. No entanto Santomé (1998, p. 15) já apontava causas e possíveis consequências desse formato de inserções político-econômico:

Atualmente, segundo as organizações empresariais, se se quiser aumentar a competitividade das empresas é imprescindível atingir uma maior eficiência produtiva, e para isso necessita-se uma série de requisitos: aumento da produtividade, redução dos custos trabalhistas e de capital, melhora da qualidade e flexibilização da produção; conseqüentemente, é preciso recorrer a outras formas de gestão e organização do trabalho. [...]. Entre outras, a modificação das normas de consumo. Para produzir mais era preciso aumentar simultaneamente o consumo, o que obrigou a elevar os salários de trabalhadores e trabalhadoras, que também tinham que se converter em consumidores. Mas na década de 70, ante a progressiva globalização das economias, desencadeou-se a crise deste modelo produtivo. Agora a crise econômica manifesta-se através do fato de que os mercados são cada vez mais heterogêneos e estão mais fragmentados, provocando a desconcentração e a descentralização da produção.

A flexibilização na educação, inicialmente, corrobora a personificação da educação profissionalizante ao retomá-la como apêndice do ensino médio, a LDBEN em seu art. Art. 40 garante “A educação profissional será desenvolvida em articulação com o ensino regular ou por

⁶² Fator econômico se apresenta e se define pela ruptura tecnológica característica da chamada terceira revolução técnico-industrial, na qual os avanços da microeletrônica têm um papel preponderante, e, a partir década de 80, se acentuam no País. Fator tecnológico, denominada “revolução informática” promove mudanças radicais na área do conhecimento, que passa a ocupar um lugar central nos processos de desenvolvimento, em geral. (PCNEM, 2000, p. 5).

⁶³ Teoria da economia que caracterizam pais com economias subdesenvolvidas ou em desenvolvimento usualmente em níveis tecnológicos e industriais. Definição cunhada pelo economista francês Alfred Sauvy em 1952.

diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho”. Assim, se procura instituir o ensino politécnico⁶⁴ numa visão diversificada da formação técnico-profissional que leva ao “neodualismo” educacional. Como parênteses Saviani (2003, p. 140) assim conceitua politecnicidade:

Politecnicidade, literalmente, significaria múltiplas técnicas, multiplicidade de técnicas, e daí o risco de se entender esse conceito como a totalidade das diferentes técnicas, fragmentadas, autonomamente consideradas. [...]. A noção de politecnicidade não tem nada a ver com esse tipo de visão. Politecnicidade diz respeito ao domínio dos fundamentos científicos das diferentes técnicas que caracterizam o processo de trabalho produtivo moderno. Está relacionada aos fundamentos das diferentes modalidades de trabalho e tem como base determinados princípios, determinados fundamentos, que devem ser garantidos pela formação politécnica. Por quê? Supõe-se que, dominando esses fundamentos, esses princípios, o trabalhador está em condições de desenvolver as diferentes modalidades de trabalho, com a compreensão do seu caráter, sua essência.

Saviani (2003) previa em seu artigo “O choque teórico da Politecnicidade” que para implementação de um sistema integrado o conceito não poderia ser compreendido em sua lateralidade, mesmo sem o “dom” da previsibilidade o autor presenciou a negativa dos governos frente a sua constatação. Ao trazer esses posicionamentos descreve a BNCC (BRASIL, 2017; BRASIL, 2018): constante nas competências gerais, especificamente a flexibilidade tende “garantir aos sistemas de ensino e às escolas a construção de currículos e propostas pedagógicas flexíveis e adequados à sua realidade, essas habilidades são apresentadas sem indicação de serialização [ou anos de ensino]” (BRASIL, 2018, p. 34). Os PCNEM (2000, p. 18) tentaram uma condescendência implícita:

É importante compreender que a Base Nacional Comum não pode constituir uma camisa de força que tolha a capacidade dos sistemas, dos estabelecimentos de ensino e do educando de usufruírem da flexibilidade que a lei não só permite, como estimula. Essa flexibilidade deve ser assegurada, tanto na organização dos conteúdos mencionados em lei, quanto na metodologia a ser desenvolvida no processo de ensino-aprendizagem e na avaliação.

Dada ênfase, derivará os itinerários formativos – aporte estruturado de unidades de aprendizagem pertinentes à construção de currículos flexíveis, permitindo arranjos diversificados que melhor respondam à “heterogeneidade e pluralidade de suas condições, interesses e aspirações, com previsão de espaços e tempos para utilização aberta e criativa.”

⁶⁴ Em Ramos; Frigotto; Ciavatta (2005), a educação politécnica tem como pressuposto transformações profundas na estrutura social que supere a dualidade de classes. Nesse sentido, vemos a forma integrada do ensino médio à educação profissional na sociedade atual como condição necessária para a travessia em direção ao ensino médio politécnico e à superação da dualidade educacional, em busca da efetiva transformação da estrutura social.

(BRASIL, 2009, p. 21). Esses arranjos visam o protagonismo porque são organizados a partir de escutas prévias – pesquisas para saber as aptidões e afinidades discentes relacionadas a uma formação técnica e/ou profissionalizante – para inclusão de “componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais”, uma customização flexível e varável de objetos e perspectivas de aprendizagens que enriqueceriam o currículo politécnico, onde letivamente produzissem escopos/programação de itinerários formativos que atendessem aos interesses e necessidade dos estudantes. (Adaptados de BNCC, 2018, AMAZONAS, 2021; AMAZONAS, 2022).

Tais [posições] conduziram ao entendimento de que uma solução transitória e viável é um tipo de ensino médio que garanta a integralidade da educação básica, ou seja, que contemple o aprofundamento dos conhecimentos científicos produzidos e acumulados historicamente pela sociedade, como também objetivos adicionais de formação profissional numa perspectiva da integração dessas dimensões. Essa perspectiva, ao adotar a ciência, a tecnologia, a cultura e o trabalho como eixos estruturantes, contempla as bases em que se pode desenvolver uma educação tecnológica ou politécnica e, ao mesmo tempo, uma formação profissional *stricto sensu* exigida pela dura realidade socioeconômica do país. (BRASIL, DOCUMENTO BASE, 2017, p. 24)

Os documentos locais oficializam os arranjos/itinerário formativos (A/IF) integrados a formação geral básica (FGB) ambos funcionam organicamente na elaboração das políticas curriculares do estado do Amazonas. As expertises são consistentes a realidade contemporânea, pois firmam os saberes a contextualização, interdisciplinaridade e flexibilização curricular. Os documentos locais reproduzindo os documentos ordinários tratam os A/IF como parte diversificada com tal característica análoga à visão tradicional, preocupados em harmonizar junto à BNCC e demais ofícios, conforme observado na Proposta Curricular e Pedagógica do Ensino Médio (PCPNEM) (AMAZONAS, 2022, p. 373-375).

Com a edição da Lei nº 13.415/2017, a nova estrutura do Ensino Médio será constituída, além da FGB, por Itinerários Formativos, cujo objetivo é consolidar a formação integral, promover a incorporação de valores universais e desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ampliar sua visão de mundo, tomar decisões e agir com autonomia e responsabilidade nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida.

Segundo Portaria MEC Nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, que estabelece os referenciais para a elaboração dos Itinerários Formativos, compreendem-se os Itinerários Formativos como:

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

Reforçam a integração entre ensino regular e formação técnica profissional (art. 36. Lei n. 13.415/2017), resgatando a literalidade do ensino politécnico ao afirmar que a integração nos diferentes eixos estruturantes (investigação científica; processos criativos; mediação e intervenção cultural e empreendedorismo) “ainda que as habilidades a ele associadas somem-se a outras habilidades básicas requeridas” deverão vincular-se a formação para o mundo do trabalho e a habilidades específicas que comporão os itinerários ou arranjos comporão diferentes ocupações laborais e estão em conformidade ao “Catálogo Nacional de Cursos Técnicos (CNCT) e na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO)” consonante a Portaria MEC nº 1432/2018 (BRASIL, 2018).

Além disso, tais eixos estruturantes, grosso modo, são conjuntos de saberes e experiências diversificadas que reconhece a pluralidade e o multiculturalismo através da dialética dos componentes curriculares, visam flexibilizar (integração e integralização) os diferentes arranjos e itinerários inter-relacionando formação geral e a formação específica, bem como oportunizar aos estudantes atividades educativas profundamente associadas à realidade contemporânea, que contribuam na sua formação pessoal, profissional e cidadã. (Adaptado de BNCC, 2018, AMAZONAS, 2021; AMAZONAS, 2022).

Esses arranjos e itinerários por estar paralela a formação geral tendem no campo pragmático a autonomia e emancipação do estudante, porque reconhece este historicamente como sujeito transformador (FREIRE, 2008), ou seja, protagonista consciente independente pertencente da realidade que esteja envolvido, por isso, as políticas públicas não se realizam somente na burocracia instrumental, mas, primeiramente, pôr em prática o promulgado, é muito interessante o que explicita o enxerto a seguir (BRASIL, 2018): Para a promoção de tais aprendizagens, para o desenvolvimento do protagonismo juvenil e para a construção de uma atitude ética pelos jovens é fundamental mobilizar recursos didáticos em diferentes linguagens (textuais, imagéticas, artísticas, gestuais, digitais, tecnológicas, gráficas, cartográficas etc.), selecionar formas de registros, valorizar os trabalhos de campo (entrevistas, observações, consultas a acervos históricos etc.) e estimular práticas voltadas para a cooperação. Os materiais e os meios utilizados podem ser variados, mas o objetivo central, o eixo da reflexão deve concentrar-se no conhecimento do Eu e no reconhecimento do Outro, nas formas de enfrentamento das tensões e conflitos, na possibilidade de conciliação e na formulação de propostas de soluções. (Grifo do Autor). Para tanto, será necessário envolvê-los em situações de aprendizagem que os permitam produzir conhecimentos, criar, intervir na realidade e

empreender projetos presentes e futuros. (BRASIL/BNCC, 2018; BRASIL/DCNEM, 2018; BRASIL/PORTARIA N. 1432/2008; AMAZONAS, 2021; AMAZONAS, 2022).

Sistematicamente o novo currículo para o ensino médio, no estado do Amazonas, fora estabelecido gradativamente série a série tendo previsão de totalidade até 2024, iniciando pela primeira série (2022), mesmo uma das dificuldades na adaptação e desconhecimento prático dos atores escolares. Estes foram submetidos a toda circunstância e reelaboração que pudesse dispor para compreender a proposta instituída. Os documentos apresentavam provisoriedade e imprevisibilidade como mudanças bastante específicas que descaracterizam repentinamente a deontologia funcional “professores e professoras ocupavam-se mais de serem obedecidos, de seguir um determinado ritmo nas tarefas a realizar” (SANTOMÉ, 1998, p. 15). Um exemplo disso fora as ementas das unidades curriculares (componentes) do A/IF que chegaram as escolas média após o início do ano letivo, contudo teve-se que respeitar o calendário de atividades que contemplava bimestralmente atividades práticas diversificadas (critério de *performatividade*). Nesse apontamento, afirma uma professora da Escola Delta, que há divergência relacionada à formação básica:

[Um das] dificuldades que vi, foi quanto aos conteúdos [objetos de conhecimento] de matemática só dela não tinha [do componente curricular de matemática]. Não estavam na proposta que veio da Secretaria [...], esperei por duas semanas, como era o período de diagnóstico fiquei reforçando conteúdos dos anos anteriores, muitos tinham dificuldades, pois estavam em aula remota por causa da Covid. (Professora 12, Escola Delta)

A professora respondeu – informalmente – passando as duas semanas de diagnóstico “sem que fosse resolvido a pedagoga pediu que fizesse o planejamento de acordo com as diretrizes da pandemia” (Professora 12, Escola Delta). As “diretrizes da pandemia” refere-se de um documento governamental desenvolvido para o retorno das aulas remotas, uma estratégia onde sintetizava e reduzia a quantidade de conteúdos somente para garantir o direito dos alunos. Assim como uma reestruturação dos tempos e espaços escolares seguindo um rol taxativo de protocolos por área: atendimento, saúde, comportamento e segurança educacional.

Mais adiante, a estrutura da carga horária docente imposta pela Secretaria [...] sem escuta dos professores, as unidades curriculares para o ano de 2022 – projeto de vida; cultura digital; educação fiscal, financeira e empreendedorismo; projetos integradores – que constituiriam carga horária diferenciadas foram “integrada” e “flexibilizada” a formação geral sem que o professor tivesse formação para ministrar os componentes. Sendo perceptível a dificuldade, os professores acabaram mantendo saberes da formação geral os quais tem

formação e domínio. A Secretaria se limitava a informar que a carga de trabalho do professor se manteria: 12; 14h.; 15h e 16h acrescida de, no mínimo, 5h de trabalho pedagógico, que convenceu muitos professores. Uma parcela significativa dos professores em reuniões pedagógicas se manifestou antagônico o remodelamento, conforme podemos observar nas citações a seguir onde admitem que “não tinham formação para *dar aula sem conteúdo* dos itinerários [formativos]” (Professora 12, Escola Delta), contudo outros professores perceberam por mais que, a “carga horária se mantivesse, as unidades eram outra disciplina e ampliava na prática o grau formativo [ou performativo], eu teria que estudar assuntos que não sabia, e não aumentaria no meu salário [não teria valorização]” (Professor 10, Escola Delta).

Analiticamente, são estratégia que propositalmente visam, tão somente, a fragilização da educação das massas, afinal trabalhar por improviso gera, unicamente, memorizações de dados descomprometidos a transformar da realidade social (dos alunos); ademais os próprios alunos desenvolvem estratégias convencionais para somente “passar” de ano, por isso, se estuda momentaneamente para recordar dados e conceitos que para os alunos são insignificantes. A educação se limita a uma formalidade de escolarização para galgar ou manter um emprego. Assim, a formação se reduz a passagem de um estágio em que desconsidera os processos de reconstrução cultural, um desrespeito iniciado desde compreensão de política pública como resolução de problemas. Em suma, o que realmente importam são as notas escolares, que representam a “mesma coisa que os salários para os operários e operárias. O produto e o processo de trabalho não valiam a pena, só era importante o resultado extrínseco, o salário ou as qualificações escolares” independente da qualidade permanente. (SANTOMÉ, 1998, p. 14-15).

Esses momentos antagônicos expressam o que Ball (2012) chama de campo de atuação, que amplia o campo analítico (da prática) de política educativa onde os atores escolares expressam a necessidade de reelaboração dos documentos oficiais. O ambiente de atuação (*act*) configurado em espaços de tensões, embates e conflitos destoa do exposto como estratégia de forma descendente, “top down”, desprezando a realidade escolar assim como a condição democrática garantida nos próprios documentos oficiais “Tal aspecto faz parte do processo da política e da assimetria de poder que envolve as negociações em torno dos sentidos das políticas que são forjadas, mas também é inerente ao processo de representação” (DIAS; LOPES, 2009, p. 6). Em Lopes (2008, p. 112-113) os documentos gerais demonstram uma responsabilização docente ao emergir o tema simetria invertida:

A positividade conferida pela inter-relação dos discursos de mudança, de flexibilidade curricular e de integração via interdisciplinaridade é incorporada às DCNem. O apelo à criatividade dos professores e o estabelecimento de uma liberdade para a organização de estruturas de trabalho por projetos – especialmente na parte diversificada do currículo do ensino médio [...] – encontram eco no discurso educacional mais crítico. Tais princípios mais críticos, no entanto, estão hibridizados ao discurso de formação das competências necessárias ao mundo produtivo. O entendimento da comunidade e das experiências dos alunos tende a ser reduzido aos aspectos correlacionados ao mundo produtivo.

Desta forma, paradoxalmente, a dificuldade da construção de conhecimento docente se justificar no cenário descrito pelas DCN (parecer) para formação de professores, Dias; Lopes (2009, p. 90) afirmam sobre simetria invertida:

defende a reflexão que se faz sobre a realidade. O discurso que ressalta a realidade acaba valorizando a apreensão direta pelos sujeitos daquilo que é percebido como visível, desconsiderando, muitas vezes o que está silenciado nos espaços educativos. O processo de reflexão do professor sobre a realidade é enfatizado para a construção do conhecimento pautado na experiência e na sua própria prática.

Ancorado em LOPES (2009, p. 91) e na DCN para formação de professores (BRASIL, 2001; BRASIL, 2002) essa perspectiva chama de simetria inversa justificando que cabe ao professor superar as dificuldades – teoria-prática – pertinentes na execução de sua prática, “implica na aprendizagem daquilo que se espera do professor como profissional, tendo a prática como organizadora dos conteúdos de aprendizagem para os professores em formação”, independente da formação inicial o professor é responsável pela continuação desta. No Parecer n. 09/2001-CNE/CP (BRASIL, 2001, p.22-23) complementa:

[Na] prática está voltada para a superação das dificuldades apontadas na relação teoria e prática, defendendo-a como componente curricular cuja concepção implica vê-la como uma dimensão do conhecimento que tanto está presente nos cursos de formação, nos momentos em que se trabalha na reflexão sobre a atividade profissional, como durante o estágio, nos momentos em que se exercita a atividade profissional.

O conceito de simetria invertida consolidado pelas DCN implica erroneamente a aprendizagem daquilo que se espera do professor como profissional, lembrando que em processos científicos não há espaços para autodidatismo que consolide o fenômeno educacional que justifique, somente, a prática como organizadora dos conteúdos de aprendizagem. Há uma confusão entre contexto, experiência e prática. Mesmo os arranjos conceituais apresentarem ideia de lugar pseudo-empático do professor e aluno, o saber escolar é científico, constitui o observável do saber cotidiano de fato, assim, atuação docente mesmo contemporaneamente

pós-modernizada, exercitando-se em experiências análogas puramente, a experiência profissional tem grande importância, desde o período de formação inicial epistemologicamente (ou não), no entanto, tal paradigma não poderá reduzir o processo educativo à aprendizagem esta precisa da dialética como o ensino elementos do fenômeno educacional.

6.5.1 Integração curricular por meio da interdisciplinaridade

Toda sistematização disciplinar prescinde a imposição de controle do tempo e do espaço escolar afirmando-se como uma tecnologia de organização curricular, tornando possível, desse modo, “considerar a disciplina escolar como todo conteúdo que consolida a ocupação de um tempo e de um espaço demarcado na estrutura curricular” (LOPES, 2008, p. 60). Brevemente podemos contextualizar tarefas gerais nas escolas:

Cotidiano da Escola Beta no turno vespertino:

- Período do turno: 13h. às 17:15h., intervalo de 15 minutos, diariamente 5 tempos de aula de 48 minutos;
- Cumprimento de trabalho conforme carga horária ou cargo ou função, genericamente 4h/diárias e/ou vinte horas semanais no turno. Assim, equivalem que, cada hora-trabalhada pelo professor corresponde a 48 minutos, os conteúdos devem estar adaptados a esse período;
- Durante a semana temos a hora do trabalho pedagógico – HTP por área de conhecimento ordenadamente: linguagem, matemática, ciências humanas aplicadas e ciências da natureza, onde os professores estão à disposição para reuniões pedagógicas e formação continuada, preparação e planejamento de aulas, atualização de diários e nota dos alunos.
- Cada turno escolar deve ter pelo menos um(a) pedagogo(a) ou apoio pedagógico, ou os dois. Também, um gestor e equipe administrativa (auxiliares, conservação e segurança). Fonte: Dados produzidos com base em documentos da escola, 2022).

Basicamente, essa estrutura clássica de organização do trabalho escolar é uma forma técnico-administrativa de gerenciamento, porém analisando a fundamentação estudada há uma imperatividade organicista nessa sistematização de alto grau de interdependência, porque se trata, particularmente, de ações estanques, grosso modo, de um dos institutos falharem (ou funcionar sem o padrão sistêmico) ocorre um desordenamento do processo educativo. Não é diferente no trato do currículo numa abordagem tradicional sobre “organização curricular tende a entendê-la como os modos de organizar o currículo e as teorias elaboradas para defender esses modos: em que sequência inserir os conteúdos, em que séries, como “pensar” os arranjos disciplinares ou não”. (LOPES, 2008, p. 10), comumente nesses modelos há predeterminação

de princípios lógicos, esses princípios são adaptáveis a essencialidade estrutural e pragmática, dependentes ideologicamente porque constituem critérios de poder e controle.

Por isso, pensando em contextualizar cenários instituídos ressignificá-los através da interdisciplinaridade pode tornar possível tal condição, afinal a reorganização curricular – como passará a ser evocado nesse estudo daqui em diante pelo entendimento da possibilidade de reconstruir o instituído – na perspectiva dos termos oficiais áreas e objetos de conhecimento, arranjos e itinerários formativos, unidades curriculares eletivas ou permanentes essa releitura e ancorados no referencial teórico e estado da arte empreende-se na interdisciplinaridade uma arranjo teórico viável a ressignificação do currículo que emerge nas escolas pesquisadas. Ao referendar essa postura concordamos com Lopes (*ibidem*) onde “É assumido que pode existir mais de uma ordem, mas é necessário que essa ordem seja determinada *a priori* – seja ela cronológica, seja baseada na passagem do simples ao complexo, do mais próximo ao mais distante ou em qualquer outro conjunto de regras derivado dos princípios lógicos estabelecidos.”. Nesse interim compreender a política curricular e sua relação de poder para reelaboração propostas locais é um passo seguro para redimensionar a prática educativa real.

[As] políticas curriculares são processos que envolvem relações de poder não fixas que acabam por desterritorializar os sentidos que se pretendiam fixos, ressignificando-os em novos discursos e textos. [...] Compreender as políticas de currículo como políticas culturais e, como tais, são uma política da diferença, sem significados fixos, como propõem os diferentes estruturalismos. Dito de outro modo, as políticas de currículo não se dividem em oficial e alternativa, mas é uma só – plural e múltipla –, produzida em diferentes contextos de forma circular e híbrida. Nesse sentido, não cabe a hierarquização entre os diferentes contextos em que são produzidas (OLIVEIRA; MATHEUS; LOPES, 2012, p. 119-125).

A interdisciplinaridade contribui para concepção crítica de currículo, numa condição de omnilateralidade arremetendo redimensionar o pensamento clássico de hierarquização do saber escolar, ao passo que nos obriga refletir sobre o ordenamento atual enfatizando a produção de conhecimento. Numa constante priorização e repriorização de internacionalizar dialogicamente teoria-e-prática em processos experienciados de saber cotidiano a conhecimentos aplicados, sem desconsiderar as tensões e conflitos que tecem as relações de poder: dominante e dominado, singular e plural; e a transformação da sociedade pela educação. Neste cenário “Faço a interação entre a disciplina e o contexto sócio/cultural e familiar do discente” (Professora Escola Beta, 2), desta forma a “a interdisciplinaridade vem para contribuir no processo de ensino-aprendizagem fazendo com que o aluno entenda como as disciplinas estão interligados aos conteúdos” (Professora Escola Beta, 3), numa abordagem integrando a

tecnologia contribuiu um dos professores “hoje nossos alunos estão acostumados com a tecnologia, logo juntando disciplinas para mudar o modo de ensino, tornaria mais prazeroso a aprendizagem para o educando” (Professor Escola Delta, 7).

Os professores responderam a seguinte pergunta: “Como a interdisciplinaridade contribui na ressignificação curricular do ensino médio principalmente no que tange educação geral e itinerários formativos?” (Eixo: EII.6) Os professores demonstraram compreender a importância da interdisciplinaridade como princípios formativo e integrador, principalmente em se tratando ao aspecto contextual do processo educativo, e um deles descreveu aspectos da psicologia da educação, motivação e interesse, ao perceber o uso de artefatos tecnológicos “tornaria mais prazeroso a aprendizagem para o educando”. Vemos a necessidade de contribuir na integração de saberes dos docentes participantes, pois, se intercomplementam: os professores da escola Beta compreendem “conteúdos” dialeticamente integrados ao contexto sócio-escola-familiar do aluno, enquanto uma fração da Escola Delta percebe arraigada a tecnologias, porém vemos essa articulação possível quando percebemos que “A interdisciplinaridade traz um novo olhar sobre os saberes ou componentes curriculares, sendo que cada conteúdo tem seu objetivo concreto, dessa forma, usa mecanismos para estruturar e fortalecer os saberes”. (Professor Escola Beta, 5). Importante nesses posicionamentos consiste em possibilidades de reorganizar o pensamento hermético instituído quando percebemos o distanciamento nas respostas temos a certeza das complexidades individualizantes das escolas, por isso, padronizá-las e/ou uniformizá-las é retomar o currículo obsoleto, objeto de crítica nos documentos governamentais causa-efeito para reformulação curricular.

Após análise, percebeu-se, uma lacuna entre articular desenvolvimento das competências e habilidades tanto para o exercício da cidadania quanto para o trabalho (CRFB, 1988; LDBEN n. 9394/1996; BNCC, 2017/2018; RCAMNEM, 2021; PCPNEM, 2022) todos esses documentos, implicitamente na maioria e explicitamente na minoria das vezes, demonstram a importância de articular e/ou integrar sistemas educacionais ao mercado de trabalho, ensino-aprendizagem a profissão, contextualização da prática educativa, formação geral a arranjos formativos, pois minimamente isto garantiria capacidades ao protagonismo, emancipação, autonomia, empreendedorismo, proatividade, cidadania e ao desenvolvimento técnico-profissional do estudante que finalizar a educação básica e, com isso, possibilitar avanços aos estudos superiores, ademais, conscientemente, agentes e/ou multiplicadores em combater os estamentos e estratificações classistas da sociedade e, com isso, ampliar a equidade e justiça social.

6.5.2 Integração curricular por meio da tecnologia

A integração curricular através da tecnologia arremete a reflexão da centralidade do conhecimento enquanto elemento essencial na produção e na organização social, nesta visão a educação se estrutura ao novo paradigma segundo o qual, fenômeno educacional seria concebido como instrumento de “conformação” no exercício laboral no mercado de trabalho e a tecnologia teria papel essencial nessa formatação ao menos em três aspectos: econômico; técnica forjada na produção, flexibilidade e diversificação; formação para o mercado. Percebemos essa aplicação no seguinte recorte: a abordagem em ACP explicita as políticas curriculares quando desmistifica a tendência causa-efeito na resolução de “problema”, discordantes da concepção linear os pressupostos em Ball; Maguire; Braun (2016, p. 18) buscam explorar causas pelas quais “diferentes tipos de políticas tornam-se interpretadas, traduzidas, reconstruídas e refeitas em diferentes cenários mas semelhantes reconfigurações, cujos recursos locais, materiais e humanos, e conjunto difusos de discursos e de valores são utilizados em um processo complexo de atuação” nessa visão tem-se um exemplo recente, o uso da telemática na remotização das aulas que sintetizaram práticas síncronas (*on line*) e práticas assíncronas (*off line*) uma inventividade – inovativa – que permitiu aos estudantes nos últimos anos acesso ao ensino. Para o governo essa estratégia normalizou o direito subjetivo do indivíduo a educação, essa naturalização é desconstruída quando na prática uma minoria apenas conseguiu participar das aulas.

A força da tecnologia está presente não só na relação dos seres humanos com invenções, inovações e novos produtos, mas também na relação com a influência do desenvolvimento do conhecimento e suas experiências. É importante destacar que a tecnologia não pode ser considerada apenas como o artefato tecnológico (motor de carro, processador de texto, dispositivo de sistema de segurança, por exemplo). Ela consiste, sobretudo, no domínio de um determinado tipo de conhecimento para produzir esse artefato, fazendo com que sua força envolva tanto o material do artefato quanto o conhecimento necessário à produção e utilização do mesmo. (LOPES, 2008, p. 120).

Do estudo de Lopes (2008) empreende-se que pensar a tecnologia somente como artefato desconsideraria sua importância social, a tecnologia como elemento integrador de currículo, por exemplo, admite organizar conhecimentos significativos que compreenda a própria categoria como produto resultante de aprendizagem, ou seja, domínios de saberes específicos a produção e compreensão do próprio artefato, por isso, é muito importante

internalizar os conceitos citados porque dá condições de evitar reducionismo exacerbado da categoria nas políticas educacionais. Nessas premissas complementa Lopes:

O discurso das tecnologias, portanto, é deslocado do contexto de reflexão sobre as questões sociais e inserido de maneira mais instrumental e metodológica nos PCNem, que visam formar o indivíduo para o novo modelo de produção pós-fordista. As tecnologias são, assim, definidas como instrumento de aplicação do conhecimento científico-tecnológico e como forma de facilitar a aprendizagem desse mesmo conhecimento, o qual é mais valorizado no mercado de trabalho e nos processos de produção. (LOPES, 2008, p. 127).

Até que ponto a aquisição de competências e habilidades – refletiriam no mundo do trabalho especificamente – seriam sinônimos de disciplina, obediência e complacência às normas do capital, ou se estruturariam condições *sine qua non* para acessibilidade justa e dignidade – ou manutenção marginal – social, através da profissionalização perde a relevância nesses preceitos instituídos, assim, mediante ao remodelamento proposto expresso na atual reforma do ensino médio, o desenvolvimento tecnológico poderia perpetuar o estrato social de desigualdade ou contribuir na responsabilização dos direitos sociais também instituídos. Lopes (2008) atrela o conhecimento científico ao tecnológico que constituirão elementos de currículo, mas também lógica de mercado integrando educação, produção e trabalho.

O conhecimento científico e tecnológico apresenta grandes avanços porque está fortemente relacionado ao desenvolvimento econômico e produtivo. O deslocamento da legitimação do conhecimento na verdade e na justiça para o foco no desempenho, desenvolvido a partir do questionamento às formas científicas modernas de provar, traz para o campo científico uma nova relação com a tecnologia. Esta passa a ser marcada pela possibilidade de gerar mais-valia e, desse modo, reintroduzir recursos no processo científico para seu contínuo progresso. A estreita conexão estabelecida entre as performances necessárias ao desenvolvimento econômico e as performances produzidas por intermédio da introdução do avanço tecnológico no desenvolvimento científico propicia a penetração das normas de organização do trabalho empresarial nas dinâmicas do trabalho científico. (LYOTARD, 2022 *apud* LOPES, 2008, p. 125-126).

Expressa na BNCC (BRASIL, 2018, p. 9) assim se posiciona sobre tecnologia como competência geral:

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.

A questão da presença do lexema⁶⁵ tecnologia nos documentos do ensino médio pelos menos nas últimas décadas, nas primeiras aparições não demonstrava sentido de princípio integrador, atualmente, expressa sentido como principal eixo integrador (descentrando ou desconcentrando) às várias disciplinas, componente ou “objetos de conhecimento” do currículo. Assim, ao relativizar o processo educativo (o ensino e a aprendizagem) a produção de capital a BNCC (2018) impõe sutilmente à aquisição de competências e habilidades como instrumentos técnicos (tecnológico) ao êxito da integração priorizando essa concepção como estratégias de atuação e princípios a política escolar (local) de educação. A aquisição de competências e habilidades no contexto da prática configura condição *sui generis* para vida profissional do indivíduo, demonstrando a sutileza em desconsiderar os valores conceituais da formação geral e uma nova perspectiva de currículo e tecnologia.

O currículo por competências no contexto atual remete à preparação do sujeito para viver em um mundo cada vez mais competitivo, onde o desenvolvimento da “empregabilidade” tornasse vital. Não se forma mais para a ocupação de postos específicos no mercado de trabalho, com base em qualificações profissionais predefinidas. Diferentemente, articula-se o desenvolvimento e o aprimoramento de competências e habilidades para o desempenho e a atuação profissional em um mundo onde o trabalho está em constante mudança e onde não há garantia de emprego. Com isso, a qualificação profissional não se resume às atividades menos complexas necessárias no contexto do paradigma taylorista-fordista, mas assume um caráter mais abstrato, com habilidades e competências superiores – essenciais às tecnologias que sustentam as novas formas de produção do contexto do trabalho. (LOPES, 2008, p. 140).

Esse currículo performático na tecnologia permite um grau de protagonismo, inovação e empreendedorismo de competências profissionalizantes para quem almeja ascensão a empregabilidade. Adquirindo essas competências básicas o indivíduo agirá habilmente na resolução de problemas laborais. São requisitos a modelos de trabalho flexíveis que exige dinâmica proativa e ações pragmáticas (multifacetadas) de empreender, aprimorada na responsabilização do desempenho cujas avaliações (conjuntos de multitarefas) realizadas constantemente decidirão em permanecer ou substituir o empregado. Nessas premissas, o atual sistema econômico critica o modelo educacional anterior como obsoleta a exigência pós-industrial de mercado.

⁶⁵ A utilização do termo lexema porque se observou que dependentemente do cenário textual a palavra tecnologia assumiu significância que carecem da perspectiva interpretativa de totalidade: técnica ou técnicas; tecnológica ou tecnológicas; tecnologia ou tecnologias; tecnologias: digital, informação; comunicação. Em condições restritas (no singular) e processos inter-relacionados (no plural).

A pedagogia para o trabalho nesta concepção tende a um currículo multifacetado, dinâmico e complexo nos moldes conceptuais de compreensão do contexto social atualmente, contudo, o trabalho multifacetado na prática demonstra uma eficiência custo/benefício ao Estado e ao mercado que incorpora graus de especialização técnica (mínimas) essenciais para reproduzir tarefas, acenando alta responsabilização e exigência mínimas de formação geral. Por conseguinte, proporciona mudanças nas relações de poder em detrimento a desterritorialização do trabalho, visível aos tempos e espaços para resolução de tarefas, com aumento na carga laboral em ambientes insalubres e perigosos e, conseqüentemente, submetidos a baixos salários.

A perspectiva mercadológica de contemplar a formação do indivíduo é uma maneira de incrementar a tecnologia ao processo de reengenharia formal dos sistemas de ensino, dando ênfase a reformulação de papéis sociais que os sistemas de ensino se prontificarão em promover. Trazendo os estudos de Lopes (2008, p. 103), observamos como as escolas contextualizaram a tecnologia e contribuem para o exposto:

entre as várias disciplinas do currículo, [...] no sentido de um recurso didático que possa facilitar o aprendizado em sala de aula, e de um conteúdo a ser formado nos alunos: “O desafio é usar computadores e a internet como uma ferramenta para construir uma ordem maior de habilidades cognitivas, [...] estilos de trabalho mais colaborativos, e para criar aprendizes mais espertos”, “bibliotecas, computadores, máquinas copiadoras e outras ferramentas que podem reforçar o processo pedagógico estão faltando”.

Após análise das respostas empreende-se a perspectiva acima citada de Lopes (2008), quando inquirido como trabalhavam a “tecnologia integrando as áreas e objetos de conhecimento no ensino médio” (Eixo: E.II.5) um dos professores dissertou (*ipsis litteris*): “Apenas com as ferramentas disponíveis – *google* – sala de aula e aplicativos de *whatsapp*, embora o uso seja limitado por boa parte dos discente” (Professor Escola Beta, 1), essas limitações porque o custo telemático para muitos alunos não está incluso nos orçamentos. O incremento da aula remota não previu que muitos pacotes de telefonia não disponibilizavam o acesso a “*internet*” em sua totalidade, esse desconhecimento acarretou obscurantismo consequente cobranças que ignoravam a realidade escolar dos alunos. Isso acarretou numa dissipação estudantil que precisou criar instrumento de buscas constantes para evitar o abandono escolar. Trazemos outras respostas sobre a prática pedagógica envolvendo tecnologia:

Trabalho aulas em slides (power point), vídeo-aulas, aulas expositivas, atividades lúdicas e celulares para ferramentas de aprendizagem dos alunos. (Professor Escola Beta, 4).

Através das ferramentas disponíveis: *google classroom*; *google forms*; *e-mail*; *WhatsApp* e aplicativos *meet*, porém o acesso para os alunos é precário, nem todos dispõem de aparelhos-ferramentas de *internet*. (Professora 10, Escola Delta).

Há uso da vídeo-aula, no caso do ano corrente (2021) houve “aula em casa” e também o uso de *google classroom*. (Professor 8, Escola Delta).

O incremento da tecnologia com artefato contribuiu para aumento de performance aperfeiçoando procedimentos operacionais padrões (POP) que garantisse a organização escolar estratégias envolvendo técnicas procedimentais através das TIC e artefatos digitais permitindo remodelar os espaços e tempos escolares como prática assídua. Em contrapartida Ball; Maguire; Braun (2016, p. 18-19) acentuam:

vemos a atuação de políticas como um aspecto dinâmico e não-linear de todo o complexo que compõe o processo de política, do qual a política na escola é apenas uma parte. Políticas “começam” em pontos diferentes e têm diferentes trajetórias e expectativas de vida; algumas são obrigatórias, outras fortemente recomendadas ou sugeridas. [...]. Algumas políticas são formuladas “acima” e outras são produzidas nas escolas ou pelas autoridades locais, ou simplesmente tornam-se abordagens da “moda” na prática sem início claro.

O contexto extraído da observação do cotidiano escolar – Escola Beta e Escola Delta – apresentou determinados imperativos (narrativo) na discussão das chamadas políticas de implementação criticada na abordagem em ciclo, mas estrutura a prática dos professores se considerarmos o planejamento das aulas que são “momentos individuais e coletivos, [...]. O Planejamento semestral feito de forma coletiva e o planejamento mensal foi elaborado individualmente” (E.II.2), ao ser organizado os conteúdos têm como principal finalidade a correção, a formação do aluno, assim como diagnosticar e verificar a aprendizagem, em casos de rendimento insatisfatório elabora-se “um Plano de Intervenção [...] para os descritores não alcançados após a avaliação diagnóstica – Avaliação de Aprendizagem do Amazonas – AVAM” (Professora 10, Escola Delta). Agregado a AVAM⁶⁶ tem-se o Sistema de Avaliação

⁶⁶ A Avaliação de Verificação de Aprendizagem do Amazonas (AVAM) é uma avaliação interna, diagnóstica e formativa, aplicada pela Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas por meio da Gerência de Avaliação da Aprendizagem e Desempenho Educacional (GAADE). Essa aplicação tem como principal objetivo aferir a aprendizagem dos estudantes da Rede Estadual de Ensino. Trata-se de um importante instrumento avaliativo, pois, além de produzir um diagnóstico das dificuldades de aprendizagem dos estudantes, orienta a secretaria de educação no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. Além disso, subsidia os professores na elaboração de planos de intervenção de recuperação da aprendizagem. (AMAZONAS. Disponível em: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/avam>, 2022).

do Desempenho Educacional do Amazonas (SADEAM)⁶⁷ e Hora de Avaliar⁶⁸ que configuram níveis de performatividade de avaliação gerando ranqueamento de “qualidade”, cada escola tem um percentual de aprovação por bimestre: Escola Beta, 70% e Escola Delta, 76%. Nesta visão corrobora Chiavenato (2000, p. 5) “Quando falamos em gerenciar, estamos tratando de administrar, sendo que administração é a arte de fazer as coisas por meio das pessoas de maneira eficiente e eficaz”.

Os programas de avaliação são termômetros para aplicar uma determinada estratégia (um antídoto a ineficiência) e, somente, ministrar tal instrumento não seja tão importante quanto apresentar evidências (fotografias, textos, apontamentos no grupo de “chats”), na maioria das vezes até mais importante do que a proficiência do estudante. Esses formatos de políticas educativas definem a perspectiva de gerenciamento do trabalho escolar, contudo emperram (abitolam, engessam, enrijecem, pormenoriza) práticas docentes onde o professor busca além da transferência de aprendizagem controlar sua própria prática. Ao serem perguntados sobre a metodologia para desenvolver o protagonismo os professores demonstraram paralelismo quanto os documentos locais. No entanto relacionando a integração curricular na perspectiva do protagonismo discente, o campo da teoria de atuação em ciclo de política demonstra a complexidade das escolas quando repensarem os textos oficiais institucionalizados destacando, pelo menos, duas condições: uma genérica que desconsidera a realidade da comunidade local e outra específica que mensura os resultados das políticas reproduzindo campo de disputas competitivas. Com relação aos eixos E.III.4- E.III.5 o Professor 3 da Escola Beta se posicionou:

Considero o conhecimento prévio de cada um [aluno] de acordo com sua realidade, utilizando metodologias ativas, onde o aluno demonstre o que sabe, tornando-o protagonista do processo [...]. (E.III.4).

Cada conteúdo [objeto do conhecimento na Base] trabalhado direcionamos para o foco em que os alunos tem interesse e que esteja relacionado com seu dia [experiências]. (E.III.5).

⁶⁷ O SADEAM, implantado em 2008, é um sistema de avaliação externa cujo objetivo é avaliar diagnosticar o processo de ensino e aprendizagem dos estudantes das escolas estaduais do Amazonas por meio do rendimento dos estudantes em testes cognitivos e questionários contextuais. Os indicadores educacionais produzidos por essa avaliação subsidiam a Secretaria de Educação do Amazonas (SEDUC) no planejamento e implantação de políticas públicas que visem a melhoria da qualidade do ensino da rede pública estadual de educação. (AMAZONAS. Disponível em: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/sadeam>, 2022).

⁶⁸ O Projeto Hora de Avaliar consiste na implementação de um conjunto de ações que englobam a disponibilização de materiais e recursos didático-pedagógicos de apoio ao estudante e ao professor. Os objetivos do Projeto Hora de Avaliar são: Realizar um grande movimento de sensibilização e engajamento envolvendo estudantes, professores, pais e a comunidade em geral; Realizar um diagnóstico da rede para implementar ações que possam garantir o direito à aprendizagem; e Auxiliar na preparação de nossos estudantes para as avaliações externas como SAEB, ENEM, dentre outros. (AMAZONAS. Disponível em: <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/hora-de-avaliar>, 2022).

Ao identificar os princípios integradores expressos na BNCC e sua relação no processo educativo para o ensino médio os professores apresentaram nas respostas conhecer ou reconhecer a interdisciplinaridade, a importância do saber contextualização e o atributo das tecnologias na produção de propostas que envolvessem a realidade do estudante. Inerente a este tema o Professor 4, Escola Beta afirmou: “A interdisciplinaridade ocorre de várias maneiras mesclando conhecimentos das várias áreas em um determinado assunto como por exemplo, estatística, tabelas, notações científicas, unidades de medida a própria leitura e interpretação de textos” (E.II.6) “através de mostra literária [...] e feira cultural”, ambas na área de linguagem, contudo “não envolveu todos os professores” (E.II.4). Com relação a contextualização inferimos a concepção de cidade educadoras – Carta das Cidades Educadoras (AICE, 2020) – cujas bases a Escola Delta internalizou a ressignificação disciplinar porque, de acordo com o texto, possibilita desenvolver ações diversificadas a acessibilidade e inclusão reconfigura os espaços escolares a espaços educadores. (PPP Escola Delta).

permanente que tem como finalidade a construção da comunidade e de uma cidadania livre, responsável e solidária, capaz de conviver na diferença, de solucionar pacificamente os seus conflitos e de trabalhar “pelo bem comum”. Uma cidadania consciente dos desafios que a humanidade enfrenta atualmente, com conhecimentos e competências que lhes permitam tornar-se corresponsáveis pela procura de soluções exigidas pelo momento histórico que vivemos. (PPP Escola Delta, 2022, p. 20 *apud* AICE, 2020, p. 4-5)

Desta forma, esse “admirável mundo novo” padroniza a compreensão amplificando a unilateralidade das competências e habilidades como elementos utilitários ao pleno desenvolvimento do aluno-empregado aprendendo pré-requisitos essenciais para *acessar* os meios de produção somente, secundarizando a cidadania e a socialização das funções do fenômeno educacional. Aceitar essa realidade sem as devidas ponderações seria admitir o contexto contemporâneo sempre como ineditismo, supervalorizando a tecnologia em detrimento as constantes mudanças históricas onde tecnologias (primitivas ou essenciais) estiveram presentes ao constructo de capacidades e construções identitárias do ser humano, não apenas adquirir capacidades técnicas para reprodução de ideologia dominante.

Mas temos professores que se aproximam de uma proposta integrada de currículo (consciente, dialética, dialógica) onde conhecimento e tecnologia promovem desenvolvimento global, como na seguinte afirmativa: “utilizando aplicativos que promovam a busca de conhecimentos, usando também as redes sociais para a aplicação das atividades avaliativas e

desenvolvimento de conceitos” (E.II.5) (Professor 8, Escola Delta). Nesta condição fundamento em Ciavatta (2015, p. 188):

Pensando no ensino médio, não se trata, pois, de mera adaptação às mudanças no mundo da produção e do trabalho, tais como adaptar-se à flexibilização produtiva, à “sociedade da incerteza”, às relações de trabalho desregulamentadas, ao empreendedorismo, aos programas breves de aprendizagem, aos programas paliativos da tensão social. Há condições de vida que permeiam as opções das pessoas. E estas passam pela forma histórica como produzem a própria vida.

Admitindo essas correspondências o professor contribuiu para responder certos reducionismos estruturantes (até dos investigadores), mesmo que fora da interpretação dos documentos oficiais onde competências e habilidades ajam como institutos interdisciplinares, sejam dialogando contextualmente, sejam dialeticamente, a discussão contextualizada no processo educativo que são exigidos no exercício da cidadania e, ao mesmo tempo politizado, consciente para vida profissional, re-desterritorializa o fato educacional ao fenômeno educativo intrínseca a vida social. As tecnológicas devem possibilitar novas formas de socialização integrando processos de produção e o desenvolvimento de identidade individual e coletiva, consciente.

Outro cenário permitiu destacar na análise o Professor 5, Escola Beta, trouxe o trabalho docente integrando as tecnologias “utilizando aplicativos que promovem a busca do conhecimento – cultura digital – [através] da rede social a aplicação de atividades avaliativas e desenvolvimento de conceitos” (E.II.5), “mesmo não havendo trabalhos coletivos, apenas trabalho individualizado” (E.II.4), retomando o tema interdisciplinaridade o Professor 5, da Escola Beta, afirma que essa organização curricular “traz um novo olhar sobre os saberes ou componentes curriculares, sendo que cada conteúdo tem seu objetivo concreto, dessa forma, usa mecanismos para estruturar e fortalecer os saberes”. O PCP do novo ensino médio para escolas do estado do Amazonas assim se posiciona:

[...]fica evidente que a interdisciplinaridade considera a educação integrada do conhecimento, reconhecendo as suas individualidades e a relevância de um olhar atento às relações, conexões, interações e implicações entre os diversos campos dos saberes específicos. Podemos considerar que neste modelo curricular o protagonismo juvenil, enquanto um princípio, a compreender que os jovens muitas vezes estão desmotivados a tomar decisões e ter atitudes, quando não são estimulados. (AMAZONAS, 2022, p. 25).

Ao retomar o eixo E.II.7: Quanto aos aspectos formativos do estudante o processo ensino-aprendizagem integrado a interdisciplinaridade possibilita articular educação básica aos

estudos superiores através do “trabalho visando desenvolver e estimular o aluno na busca do conhecimento e o desenvolvimento pessoal e profissional”. (Professor 5, da Escola Beta). Sobre o tema e confrontando os saberes escolares e documentos gerais tem-se as seguintes compreensões:

E.II.7 Quanto aos aspectos formativos do estudante o processo ensino-aprendizagem está direcionado a prosseguir os estudos superiores; a vida coletiva, social, laboral e cidadã. Preparo [os] alunos para ingressar nas faculdades e concursos públicos, como avaliação em larga escala, Prova Brasil. (Professor 4, da Escola Beta).

Consonante a LDBEN Lei 9394/1996 (BRASIL, 1996, art. 22): A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.

Consonantes as DCN, Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018: (BRASIL, 2018, Art. 7º; §5º) O currículo é conceituado como a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. § 5º A organização curricular deve possibilitar contínuo e articulado aproveitamento de estudos e de experiências pessoais, sociais e do trabalho.

A Escola Delta compreende a interdisciplinaridade na concepção de Ivani Fazenda no estudo intitulado “Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia”:

Passa-se de uma relação pedagógica baseada na transmissão do saber de uma disciplina ou matéria, que se estabelece segundo um modelo hierárquico linear, a uma relação pedagógica dialógica na qual a posição de um é a posição de todos. Nestes termos, o professor passa a ser atuante, o crítico, o animador por excelência (PPP Escola Delta, 2021, p. 20 *apud* FAZENDA, 1979, p. 48-49).

É importante destacar que as escolas estão em processo de reformulação das propostas curriculares e conforme leitura dos projetos escolares tem-se uma reprodução dos instrumentos de organização instituído pela Secretaria de Educação onde precisam considerar se, contrário, há possibilidade de rejeição do documento escolar – mesmo seguindo o rito colaborativo-representativo – tende a refutação parcial ou total se não estiver no escopo do documento orientador:

A escola, enquanto parte de uma rede de ensino, precisa estar em sintonia com as políticas educacionais e com a comunidade em que está inserida. Para tanto, se faz

necessária uma constante reflexão relacionada ao contexto das suas ações e atividades, tendo em vista que os últimos anos exigiram algumas adequações em suas práticas pedagógicas, com enfoque na formação integral do estudante por meio de competências e habilidades.

Dentre as mudanças pelas quais passa a educação do país, devemos considerar a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, instituída pela Resolução no Conselho Nacional de Educação e homologada pelo Ministério da Educação no dia 22 de dezembro de 2017, um documento que consiste na universalização do ensino para educação básica brasileira, que “garante um conjunto de aprendizagens essenciais aos estudantes brasileiros, seu desenvolvimento integral por meio das dez competências gerais para a Educação Básica” (BRASIL, 2017, p.5). (AMAZONAS, 2022, p. 5).

Os instrumentos orientadores os quais a terminologia apresenta termos como “guia”, “documento orientador”, “proposta” se configuram modelo estruturante na elaboração dos documentos escolares, simples escopos para adaptação textual, “checklist” que não podem ser modificados incorrendo na passividade do documento ser rejeitado, depreciando o trabalho (coletivo) ao ranquear negativamente a escolar que contestar. Essa postura propicia ações imediatistas como reproduzir a ideologia, uma vez que não há tempo para discutir somente transcorrer o solicitado conforme ordenamento padrão. As escolas acabam desenvolvendo mecanismos “behavioristas” em detrimento ao rigor unilateral na produção de políticas educativas, isso contribui mais negativamente na atuação do professor.

Nas escolas, existem interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos – isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução. [...]. As políticas são, [...], mal pensadas e/ou mal escritas e reescritas ou reajustadas, conforme os objetivos do governo se alteram. [...]. As interpretações é, por vezes, e suma importância; a responsabilidade de dar sentido recai sobre as escolas, em que nenhuma é autoevidente. (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 20-21).

A reforma do currículo escolar segue rigorosamente três instrumentos normativos o RCAMNEM, o PCPNEM e o PPP, os dois primeiros já legitimados, o PPP é um constructo permanente de instrumentalização reduzido ao mecanismo institucional (gerencial e estratégico) de administração (as categorias reflexão-ação e ação-reflexão princípios desconsiderados atualmente), todavia atende o modelo de currículo para o desenvolvimento de competências, um discurso universal interpretando nas propostas escolares de currículo e de economia, essa relação consolida a formação do indivíduo como processo de preparação para o trabalho secundarizando a formação à sociedade. A organização do currículo por competências vincula a educação e o mundo do trabalho ao processo de educação integral.

Nesse remodelamento apreciamos a sutileza nos documentos oficiais onde as escolas tendem a priorizar a performatividade gerencial em seus documentos e desprezar a autonomia escolar ao desvalorizar a coletividade na construção do projeto pedagógico. Lopes (2008, p. 106) apresenta uma posição sobre autonomia que destoa da legitimidade expressa na conjuntura atual.

A autonomia da educação é caracterizada por sua liberdade para se adequar às competências formadoras do cidadão necessário ao pleno desenvolvimento social, as quais não são mais restritas como aquelas exigidas pelo paradigma taylorista-fordista. Não há rompimento com a lógica de formação para a inserção na estrutura social vigente e em seus processos produtivos. Apenas há uma mudança no que se concebe como necessário a essa inserção. O conhecimento acentua seu status de mercadoria, pois é reconhecido com base em seu valor de troca no mercado de trabalho e da produção social.

Lopes (*ibidem*) traz a discussão o currículo integrado como alternativa ao escopo das políticas atuais de currículo “Entende-se que há necessidade de um currículo integrado, pois este é capaz de formar as habilidades e competências mais complexas essenciais aos processos produtivos”, assim temos escolas divergindo (outras convergentes) significativamente dos documentos gerais como o enxerto abaixo sobre flexibilidade curricular:

pretende integrar espaços formais e não formais ao fenômeno curricular através ações extracurriculares como horta na escolar; paisagismo aliando teoria à prática; na área de música, dança e teatro; prática de esporte (lutas) e atividades cívicas. Através de aulas dinâmica e/ou a metodologia de pedagogias ativas e de projetos envolvendo artes, cultura, desporto de forma integrada visando à participação e o protagonismo discente. (PPPP Escola Delta, 2022).

Contudo, na elaboração do projeto pedagógico a Escola Beta (2022, p. 23) ao contextualizar o local de pertencimento afirma que os “indicadores estatísticos têm papel fundamental na concepção analítica da eficiência de educação e, conseqüentemente, acarretando no processo de *accountability* e transparência das ações deste estabelecimento de ensino”. Delimita a coleta de dados a leitura fria do rendimento escolar complementando:

No campo educacional observa-se três campos importantes de aplicabilidade e utilitarismo dos indicadores: *diagnóstico* que promovem a observância quanto o grau instrucional e proficiente dos alunos, como repetência e os obstáculos à inclusão educacional; precarização formativa e contínua de recursos humanos, ineficiência financeira e gestão escolar de processos, sucateamento físico da escola; enquanto resultado demonstra a dificuldade em formular e gestar metas consonantes ao potencial da escola, proporcionando maior congruência a desempenhos aceitáveis. [Escola Beta] no trato dos números (dados) em conhecimentos subjetivo-objetivos e alinhar as devidas compreensões refletidas nas avaliações em larga escala –

nacionais e internacionais – que permitem identificar deficiências pertinentes ao melhoramento ao processo educativo. Esse modelo de proficiência objetiva ainda é uma das maiores pontes do fracasso escolar, enquanto os processos administrativos não se tomarem mais eficientes e objetivos. (*Ibidem*).

Portando, o mundo globalizado no apresenta um processo socioeconômico concreto que elegeu a tecnologia como artefato desenvolvimentista e reformador – não negamos – que apresenta múltiplos desafios à educação, a sociedade, a humanidade, porquanto a tecnologia consubstancia o espectro educacional num processo imaginário (*continuum*) constante e necessário indispensável à continuação humana neste mundo concreto, real e admirável. (*Grifo do autor*). É importante destacar, a usabilidade da tecnologia tem papel importante na cultura envolvendo história e tradição “valorizando capacidade prática”; amplia e diversifica o papel da educação numa perspectiva de “mundialização do trabalho” e colabora no pragmatismo sócio-educacional ao ponto que valoriza o “conhecimento prático” característica “fundamental para aquisição de status social e condições iguais de trabalho” (LOPES, 2008 p. 120).

Os desafios são muitos mesmo para o mais otimista, mas se omitir não contribuirá para iniciar, ao menos, uma primeira mudança: questionar o cenário. O país e, mais especificamente, as escolas que participaram deste estudo enfrentam uma realidade que se arrasta desde o final do século passado onde se priorizava apenas compartimentações de escolarização do que conhecemos hoje de educação básica. Mesmo a LDBEN ter consolidada a educação básica em níveis e modalidades que englobava um período de zero a dezessete anos do indivíduo na escola, regulamentações posteriores foram despersonalizando o texto original, e num Estado legalista como o Brasil que, no trato de garantir direitos aos desprovidos de direito, evoca os princípios da administração pública reduzida a Legalidade (rol taxativo do direito administrativo que acorda os atos do administrador público) a uma perspectiva de política de resultado e eficiência. Nesta tessitura crítica evocamos o PCNEM (BRASIL, 2000, p. 13):

Não se pode mais postergar a intervenção no Ensino Médio, de modo a garantir a superação de uma escola que, ao invés de se colocar como elemento central de desenvolvimento dos cidadãos, contribui para a sua exclusão. Uma escola que pretende formar por meio da imposição de modelos, de exercícios de memorização, da fragmentação do conhecimento, da ignorância dos instrumentos mais avançados de acesso ao conhecimento e da comunicação. Ao manter uma postura tradicional e distanciada das mudanças sociais, a escola como instituição pública acabará também por se marginalizar. Uma nova concepção curricular para o Ensino Médio, como apontamos anteriormente, deve expressar a contemporaneidade e, considerando a rapidez com que ocorrem as mudanças na área do conhecimento e da produção, ter a ousadia de se mostrar prospectiva. Certamente, o ponto de partida para a implementação da reforma curricular em curso é o reconhecimento das condições atuais de organização dos sistemas estaduais, no que se refere à oferta do Ensino Médio.

Ao trazer o excerto do parâmetro remonto questões enunciadas na recém-publicada BNCC do ensino médio (BRASIL, 2018), onde vinte anos depois os documentos relacionados nesse trabalho de pesquisa ainda gerem condições que possibilitam discursos reformistas que não avançam em benefício da educação preconizadas nos primeiros referenciais. Mesmo estes se fragilizarem no tempo, demonstra-se no enxerto posicionamentos descontentes com aquela realidade como: escolas inclusivas; formação para práxis; reformulação dos sistemas de ensino.

Nessa mobilidade intelectual o texto da Lei 13.415 (BRASIL, 2017) que instituiu a reforma do ensino médio; o documento final da Base (BRASIL, 2018) e a Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018 define os itinerários formativos, os textos em nível micro Referencial Curricular do Amazonas e Proposta Curriculares Pedagógicas ambas do ensino médio e os documentos locais pedagógicos e gerenciais demonstraram mais explicitamente como os resultados desconsideram as particularidades expressas nas escolas, são verdadeiros manuais e apostilas performativas de atuação de professores e demais profissionais da educação.

Tais artefatos, mecanismos, elementos e/ou procedimentos – todos são possíveis de denotação aos textos e documentos oficiais – legitimam discursos expressos de poder unilateral e pragmático: reforçando a condições de resultados e êxito da educação através de recortes e matrização (fixos e recortes) superficial dos saberes escolares que, alucinadamente, procuram justificar significância através da *interdisciplinaridade* que em parceria com a *tecnologia* corporificar articular competência e habilidades, porém sem fragilizar as barreiras da disciplinaridade das áreas de referências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reforma educacional ocorrida no Brasil desde a última década do século passado apresentou como base inicial centralização de estratégias e ações no poder governamental. A regulamentação da Base como instrumento normativo de política de currículo trouxe uniformizações gerais na organização da educação escolar, os programas e propostas de ensino tem na hierarquização dos componentes princípios orgânicos e legítimos que direcionam os saberes e conhecimentos das escolas. O novo ensino médio em reforma desde 2018 tem sido alvo de tensão, contradição e conflito nos debates setorizados que, direta ou indiretamente, defendem ideais, objetivos e discursos subjetivamente elaborados em interesses próprios. Isto fica perceptível quando as escolas buscam produzir documentos locais contextualizando a realidade (global-local).

“O processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto a prática é ação, inclui o fazer coisas” afirmam Mainardes; Marcondes (2009, p. 305). Análoga ao teatro o ambiente escolar está propenso a produzir textos – a palavra escrita – se configura na efetivação da política na prática – ação docente – configurando um processo de atuação que consiste na representatividade, interpretação e criatividade na produção de políticas educativa. No entanto, como citado por professores os documentos chegam à escola prontos e finalizados ficam para escola o seu repasse. Nesta empreitada delimitamos o seguinte apontamento: a abordagem em ACP nos permitir discutir o âmbito de atuação dos agentes a partir da perspectiva plural de política (BALL *apud* MAINARDES, 2006), onde temos justaposições de política pública e, com isso, arenas e contextos também coincidentes por se tratar de processos cíclicos e contínuos, assim o campo de atuação também apresenta arenas de influência, produção de texto, além da prática onde inseridos os atores escolares coexistirão em disputas, embates e complexos discursos devido a dinâmica inerente ao discurso institucionalizar dos órgão superiores. E, uma realidade bastante próxima disto configura na negação do material político produzidos por esses agentes que, dissonantes da ideologia implementadora são descartadas independentemente do princípio da autonomia escolar e responsabilidade social.

Quando uma política é “implementada” a intenção governamental visa “emudecer” os agentes escolares através de estratégias lineares e centralizadores que uniformizarão a prática educativa. Pôr em prática texto em ação consiste na materialização da política, contudo materializar diz respeito em transpor o âmbito da abstração ao campo concreto, essa

transposição converte-se discutir os textos formais investidos de valores particulares e individuais que gerarão ambiguidades nos documentos locais. A prática é mais que sobreposições de políticas, mas também sobreposições histórias: temos professores experientes como também inexperientes, ou seja, o ideal seria uma equalização entre as duas categorias de profissionais, contudo devemos partir do prisma que isto nos permite inferir na existencialidade de contextos diversos e, assim, não permite a homogeneidade.

As políticas de currículos são efetivadas através de processos complexos e antagônicos, os sujeitos e agentes produtores de políticas escolares devem estar articulados em momentos coletivos (reuniões, HTP coletivos; área ou individual; planejamento e formação) construir compreensões flexível e difusivas através de suas áreas e componentes (LOPES, 2015), refletindo as políticas educacionais legitimadas e incrementado teoria e prática a epistemologia prática (TELLO, MAINARDES, 2015). Nessa condição o estudo de Alice Lopes (2015) sobre política de currículo e currículo escolar se posiciona distanciando-se do enfoque racionalista (simétrico, determinístico e linear) e convergindo ao “descentramento” numa contextualização radical, ou seja, recontextualizados a realidade escolar o currículo formal e, assim, considerar os documentos orgânicos referenciais e não instrumentos operacionais. Lopes (2008; 2015) basicamente questiona a permissividade dos documentos específicos de implementação em detrimento dos documentos locais efetivado em âmbito escolar.

Nesse ponto Lopes (2015) contribui à crítica da função orgânica da Base tornando a educação mecanismo provedor de Estado da política educacional visando a soberania, através da nacionalização do ensino de forma comum e uniforme, fundamentado num currículo padrão e essencialmente voltado ao mercado de trabalho. De forma que o Estado idealiza e institui as escolas como “implementadoras” e “executoras” de políticas, desprezando a realidade existente (contextualização) e o pertencimento histórico e bibliográfico dos sujeitos ali presentes (protagonistas: alunos, professores, técnicos-e-administrativos, pais, mães e responsáveis, a comunidade em geral) nessa verticalidade – o poder decisório estável em nível institucionalizante, hierárquico e superior impõe a outros níveis papéis secundários – o discurso ideologizante dificulta a compreensão das mudanças, compactuando com injustiças e desagregação social.

Desta forma, as políticas educacionais de currículo para o ensino médio constituem mecanismos intensos de negociação, precisamos aprender a nos posicionar com segurança sem reduzir-se a reprodução, mas ágil altivamente, racional, coerente, destacando a atuação discursiva na prática, o lugar de fala/pertencimento dos agentes escolares, compreendendo a

diversidade, as multitarefas e notadamente as retóricas de influência e definição dos dispositivos legais à produção da proposta pedagógica, marcos customizados de textos curriculares tornando-os exímios da realidade escolar, afinal conhecemos as arenas performáticas e as ambiguidades que os marcos gerais provocam no campo de atuação e na prática docente.

Na prática configuram arenas conflitantes, tensionadas e ambivalentes, demonstram dissonâncias organizacionais, contudo são métodos depreciativos de serviços públicos que estruturam estratégias de mercado agregadora da participação capitalista no protagonismo da educação pública, atualmente uma tendência contemporânea envolvendo reforma da educação e governança do setor público descrito na revalorização de capital global (BALL, 2014). Trata-se de objetivos que defendem e disseminam soluções onde empresas privadas e empreendimento “sociais” apresentam soluções a problemas educacionais explorando a mobilidade pela qual as políticas se diversificam tanto local como global. (BALL, 2014).

Para os seguintes apontamentos retomamos o problema de pesquisa: como a política educacional orientada pela Base Nacional Comum Curricular possibilitará a construção do conhecimento e o protagonismo aprendente de estudantes na conjuntura da “nova educação média” que priorizaria o desenvolvimento de competências pragmáticas e utilitaristas?

Assim, considerando o problema de pesquisa convergimos a abordagem do ciclo de políticas e os documentos inerentes ao ensino médio em que analisamos em nível nacional (LDBEN; PCNEM; DCNEM; BNCC); em nível regional (RCAMNEM; PCPNEM) e em nível local (PPPEscolas; PAPPFCEscolas) e regulamentações específicas que tratam de explicações técnicas como resoluções e pareceres onde discutidos desenvolvemos o seguinte apontamento: o currículo integral expressivo na tessitura dos documentos apresenta nuances antagônicas onde a literalidade da política reduz a conjuntura da “nova educação média” que priorizaria o desenvolvimento de competências pragmáticas e utilitaristas como sendo possível de efetivação, pois as competências (gerais) demonstram um escopo genérico, amplo e difuso determinado pela “as aprendizagens essenciais definidas” (essencialidade do direito subjetivo), ou seja, garantia líquido e certo de todo “aprendente”. Mesmo a Base considerando superar o modelo clássico de ensino as aparências imediatistas permanecem, principalmente, quando se demonstram esforços em dissociar o pragmatismo mercadológico e o papel utilitarista, mas se prioriza a formação técnica-profissionalizante como eixo de integração curricular.

A construção do conhecimento e o protagonismo aprendente na atual condição determinística de aprendizagens essenciais restringe os saberes escolares a aquisição de

competências e habilidades através da imobilidade dos componentes, fato contraditório porque na práticas as políticas demonstram estar em constante mobilidade, textualização e reflexão (BALL *et al*, 2016), os documentos que organizam e/ou orientam os currículos desconsideram as dialéticas sociológicas na organização do saber escolar (LOPES, 2008), a epistemologia do conhecimento escolar (JAPIASSÚ, 1976) e a metodologia organicista das disciplinas e áreas de referências (FAZENDA, 2002; 2005; 2008). Por conseguinte, essa reforma não supera o modelo clássico de educação como proferido na BNCC (BRASIL, 2018) que discorre visar formação e desenvolvimento global implicaria em compreender a complexidade e evitar linearidade, por conseguinte mantém os componentes sobrepostos e nem supera a visão reducionista de currículo, entretanto consagra o retorno ao tecnicismo no formato mais primários através da formação profissional para atender o mercado de trabalho por mão-de-obra especializada.

Neste sentido a presente pesquisa demonstrou uma realidade primária em políticas educativas instituídas, ou seja, nessa condição textos e documentos oficiais não apresentam sentido no cenário da prática, pois na conjuntura governamental de prover políticas, estas priorizam a equidade social como problema cujas soluções seguem padrões meramente assistenciais, justificando as ações e decisões como simples racionalização do problemas através do padronizamento de tarefas e estratégias que seguindo sistematicamente o manual implementador o problema se resolverá, sem relacionar as realidades existentes e os indivíduos ali presentes e, conseqüentemente, desrespeita qualquer anseio desse coletivo vistos como massa de manobra possibilitando uma valorização, mesmo que supérfluo, na perspectiva do “novo modelo”, onde trocando e renovando temos ideológicos fetichizam e contribuem na distopia social.

Desta forma, a atual política educacional visando reformular o currículo considerou a instabilidade social inicialmente, naturalizando a educação a um grande negócio incorporando categorias como flexibilização, performatividade e gerenciamento instrumentos de gestão por resultados. Como resultante a Base “nacional e comum” acarreta perdas significativas na construção de conhecimentos necessários ao acesso à vida contemporânea, quando mantém sequências lógicas que firmam paradigmas uniformizadores conjectura de controle social, mas pela naturalização aliena e almejando crescente injustiça através de regulamentações práticas locais (empreendem e inovam práticas) e coadunam arbitrariamente na inversão de valores e perdas de direitos em termo da essencialidade valorativa como o ensino profissionalizante.

A partir da exposição considerando o problema de pesquisa temos apontamentos que possibilitam refletir o discurso pragmático e utilitarista nas propostas pedagógicas de currículo das escolas a partir do objetivo geral onde se analisou o desenvolvimento das políticas curriculares e princípios integradores expressos na BNCC (do ensino médio) em duas escolas da rede estadual de educação no município de Manaus-Amazonas: Escola Beta e Escola Delta.

Assim sendo, quando analisamos as políticas de currículos nas propostas pedagógicas locais foram observados que os documentos consolidam os documentos oficiais devidos “fatores institucionais” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 23) como chamamos de “instrumento burocrático” apenas fins comprobatórios para demonstração. As “Escolas em contextos diferentes terão diferentes capacidades, potencialidades e limites”, assim as escolas constituem um contexto real de interpretação respondendo a gradações diversas restringindo ou reelaborando campos de atuação que responde ou não a política instituída.

Então, os documentos produzidos nas escolas pesquisadas demonstraram adesão ao programa de integração do novo ensino médio (houve discussões superficiais, pois tivemos questionários inconclusos quanto ao tema, uma fração responderam não ter havido discussão, os documentos vinham “prontos” da SEDUCAM), uma vez impossibilitados de modificar os pressupostos implementadores se viram numa anticonformidade, entretanto os professores precisam compreender as nuances necessárias na elaboração das políticas locais de currículo: princípios, elementos e bases formativas como dialogam, associam, articulam e interagem ao fenômeno da educação integral. Assim, entendemos nesse momento o currículo integral como uma possibilidade de ressignificar a educação em arenas locais (LOPES, 2008) aos elementos habilidades e competência, mas também compreendemos haver equilíbrio reflexivo das bases formativas para sociedade e para vida profissional evitando integrar e restaurar o ensino dual tecnicista e incorrer na perpetuação da injustiça, marginalização e pobreza não somente fisiológica.

Por conseguinte, para complementar a análise do problema da pesquisa consistente na inquietude de como a atual política educacional orientada pela BNCC possibilitaria a construção do conhecimento e o protagonismo estudantil vislumbradas historicamente nos textos e documentos gerais que sucederam a LDBEN apresentaram influências das mais diversas: capital; internacionalização; setores conservadores; setores progressistas; sindicatos; órgãos empresariais, todos participaram divergindo ou convergindo as suas particularidades, apresentando nos documentos recentes um engajamento meritocrático à reforma educacional. Outro ponto, percebemos um fortalecimento na regulamentação de política (singular)

conjugando à crítica de Souza (2019, p. 2) desconstrói a acepção de política unidimensional ao utilizar o termo no plural, porque no campo da prática por vezes conflitantes há possibilidade de efetivar novas políticas a partir de contradições que dificultam a implementação governamental, entendendo como se, somente se, apresentasse uma única forma de razoabilidade.

Devemos agir conscientemente que não se trata de uma única política, um rol taxativo, ou seja, mecanismos legais se inter-relacionando a ideologias enquanto exigências na atuação eficiente dos agentes escolares, o governo preocupado com contradições e ações antagônicas instrumentaliza o campo de atuação através do discurso operacional onde ao professor cabe a simetria performativa de desempenho como produtor de resultados em larga escala. Por conseguinte, os professores são agentes meio-fim na construção de conhecimento através do desenvolvimento de competências pragmáticas e proficiências avaliadas, assim como formação técnica e profissional para o mercado de trabalho (utilitarismo), a aceitação do novo paradigma é visto como um bem comum para nação e os indivíduos que na educação são necessitados. Contudo, as competências pragmáticas – que contribuem para centralização do currículo, empreendido na Base como elemento de “integração” se desdobra num leque de componentes por habilidades – promovem uma standardização dos saberes para assimilar a competitividade, assim intencionalmente para se aproximar dos documentos internaliza flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização promovendo confluências de interesses políticos e econômicos expressos na estratégia de mercado *edu-businesses*, (BALL, 2014).

Por fim, ancorado em Fazenda (2002; 2008; 2015); Japiassú (1976); Lopes (1999; 2001; 2008; 2019) em função de organização do saber escolar é possível contribuir na seguinte inferência a interdisciplinaridade como método mais adequado ao currículo integrado por competência (LOPES, 2008; FAZENDA, 2002), mesmo assim, esta não supera a referência disciplinar – não diverge da política atual – no entanto ressaltando Japiassú (1976) a usabilidade interdisciplinar possibilita que as disciplinas dialoguem expandindo ou significando conceitos e novas possibilidades de entendimento na construção de saberes locais, pois no mundo contemporâneo de progressos voláteis a exigência intercomplementar se faz necessário, nessa perspectiva de realidade sem espaços para absolutismos e determinismos que paralisam qualquer mudança nos tempos/espacos constituem

progressos rápidos das diferentes disciplinas - acelerados ao mesmo tempo por necessidades teóricas próprias a cada domínio de pesquisa, por influencias sociais mais ou menos sutis e por circunstâncias ou fatores exigindo uma resposta útil, no plano do saber - provocam não somente a constatação dos *limites* de cada uma disciplina tomada de *per si*, mas todo um esforço considerável de superação ou

ultrapassagem que toma a forma de *colaboração* entre disciplinas diversas ou entre setores heterogêneos de uma mesma ciência, para culminar em *interações* recíprocas, onde podemos descobrir uma verdadeira reciprocidade nas trocas de dados, de informações, de resultados, de metodologia, etc. (JAPIASSÚ, 1976, p. 64-65).

Como resultado ampliamos o tema protagonismo estudantil como interligado ao currículo tecnicista, assim contextualizaremos a crítica na competência e utilitarismo formativo perfazendo um paralelismo a vinculação entre educação e mundo produtivo, preparando indivíduo para uma sociedade a cada dia mais produtiva e competitiva, onde o desenvolvimento da "empregabilidade" torna-se vital. Seguindo a concepção de Lopes (2001) nos propusemos desconstruir, pois a educação não pode mais está pautada unicamente em formar indivíduos para ocupar um posto de trabalho sem consciência de que esse mundo produtivo está mudando constantemente e apenas garantir um trabalho diminui significativamente seu desemprego.

Não obstante, a discussão de empregabilidade como capacidade (subjéctiva do trabalhador) de qualificação constante do profissional num paradigma pós-industrial vinculado a competências (e habilidade) e capacidade, a definição daquela se aproxima fielmente a condição utilitarista da educação. Assim, sem esgotar a discussão, pois temos consciência do trabalho se tratar de recorte investigativo a BNCC voltamos a frisar mais enfaticamente, ao contextualizar a subjetividade do estudante ao seu protagonismo, agente proativo, empreendedor e inovativo são características da empregabilidade e da performatividade, ou seja, as políticas de currículo gerais agem no campo educativo como tecnologias de simples abstração de artefatos textuais.

Deste ponto, tecnologia e interdisciplinaridade devem ser discutidas em sua pluralidade, no mínimo em áreas curriculares (LOPES, 2008), no campo educativo analisando sua usabilidade e ampliando as premissas de instrumentalização ou mecanização da vida social das pessoas. As tecnologias são importantes no mundo do trabalho, todavia reduzi-la a artefato utilitarista na gestão do conhecimento somente garante a reprodução oficial. Definida na PCNEM (BRASIL, 2018, art. 6º; VII; c) a tecnologia é conceituada como a transformação da ciência em força produtiva ou mediação do conhecimento científico e a produção, marcada, desde sua origem, pelas relações sociais que a levaram a ser produzida.

A LDBEN, Lei n. 9394/1996, (BRASIL, 1996 e reformulações) em seu art. 35, IV preceitua “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” conseqüentemente organicista este mesmo artigo institui como finalidade principal a “preparação básica para o trabalho e a

cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores”.

A interdisciplinaridade é elemento de articulação que propicia articular a hierarquias dos componentes curriculares e referenciais aos fundamentos científicos-tecnológicos. Nesse sentido, a reconstrução conceptual de interdisciplinaridade da DCNEM incorpora princípios do currículo centrado nas disciplinas de referência, contudo precipuamente ao valorizarmos os saberes cotidianos e experiências estudantis, reconfiguremos a política local de currículo recontextualizando lugar/fala/pertencimento do estudante ao torná-lo protagonista crítico à proposta educacional. Mesmo incorporando às tecnologias a especialização e valoração do mercado impostas pelo capital e Estado, a flexibilidade curricular poderá ser a lacuna às escolas para abstrair as criticidades e reflexões necessárias ao estabelecimento da autonomia, democracia e gestão participativa.

Ampliando o campo do protagonismo empreendemos não se limita ao aluno como também professores que precisam ser inclusos na discussão de políticas educativas. Na concepção de Lopes (2001, p. 7) “Trata-se de um processo que acaba por se constituir em uma tentativa de responsabilizar os indivíduos pelo possível fracasso de sua inserção nessa sociedade em constante mudança” as transferências de saberes através da integração habilidades-competências são “necessárias às tecnologias que sustentam as novas formas de produção do contexto [contemporâneo]”. Intensificamos por um lado organizar os saberes escolares escalonando as disciplinas através da fragmentação mantendo a constante aproximação através da transposição curricular, por outro lado a perspectiva utilitarista mantém o equilíbrio entendendo por base de que a educação, historicamente, se adequa aos interesses do mundo produtivo e não contestar esse modelo de sociedade, no caso do Brasil, consiste em recair, também, historicamente, na alienação do capital.

Portanto, é perceptível nos documentos governamentais ressonâncias a desconcentração estruturante, se tratando de semantismo técnico para escamotear discursos centralizadores. Para evitar dissonâncias às tecnologias visam a “reengenharia” administrativa do gerenciamento promovendo a educação a *negócios*. Assim, os problemas são terceirizados e fomentados extrinsecamente de responsabilidade das empresas cumprindo umas das funções do economicismo, da globalização capitalista (BALL, 2001). Essa iniciativa de centralização na avaliação dos sistemas educacionais parece ser coerente com a posição de agências de fomento, que desejam verificar se os recursos investidos têm alcançado resultados adequados. (LOPES, 2008, p. 99).

Assim, o discurso acerca da integração curricular no ensino médio demonstra retomar, sutilmente não expressivos nos documentos gerais, uma estrutura dual dividida entre o acadêmico e formação técnica-profissionalizante: o primeiro cuja finalidade tende a preparação para continuar seus estudos superiores (LDBEN, 1996; DCNEM, 2018) recontextualizando a educação média nível transitório ou acesso à universidade (reducionismo). A segunda consiste na formação técnica profissional onde preparará mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Aos estudos posteriores recomendamos ampliar analiticamente a crítica intrínseca a desconstrução do paradigma e/ou ideário de que seja positivo a perda de autonomia das escolas em detrimento de uma “universalização uniforme” ou um “padronização flexível”, porém no cenário de atuação os textos e documentos visam o controle do lugar de fala e polifonias de professores e de alunos, em vista garantir o gerenciamento educacional e a eficiência do trabalho escolar através da precarização do magistério, principalmente da customização de metas e alavancagem de resultados trazendo, agora, mais explicitamente o privado ao público e a contínua perda de direitos sociais: no caso a educação.

REFERÊNCIAS

AMAZONAS. SEDUC. **Ideb 2019: Educação do AM cresce no Ensino Médio e alcança metas nacionais no Fundamental.** Disponível em: <http://www.amazonas.am.gov.br/2020/09/ideb-2019-educacao-do-am-cresce-no-ensino-medio-e-alcanca-metas-nacionais-no-fundamental/>. Acesso em 05 out. 2021.

AMAZONAS. **Plano de Acompanhamento das Propostas de Flexibilização Curricular (PFPPC).** SEDUC-AM, 2018.

_____. **Orientação para reelaboração do projeto político-pedagógico das escolas estaduais e municipais do estado do Amazonas.** 2019. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1tIJ1yZRSUgJ9B8GLHWGeCaYHTGla81f9/view>. Acesso em 15 dez. 2021.

_____. **Referencial Curricular Amazonense,** 2021. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/jornada-pedagogica-2020-referencial-curricular> Acesso: 05/11/2021.

AMAZONAS. **Proposta Curricular Pedagógico do Ensino Médio.** 2022. Disponível em: <https://www.sabermais.am.gov.br/pagina/novo-ensino-medio-amazonas>. Acesso em 15 mai. 2022.

BALL, S. J. **Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação.** Revista Currículo sem fronteiras, [s.l.], v. 1, n. 2, p. 99-116, jul./dez. 2001. Disponível em: <http://curriculosemfronteiras.org/vol1iss2articles/ball.pdf>. Acesso em: 03 mar. 2022.

_____. **Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade.** Revista Portuguesa de Educação, vol. 15, núm. 2, 2002, p. 3-23. Universidade do Minho. Braga, Portugal. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37415201.pdf>. Acesso em 15 mai. 2021.

_____. **Política educacional e classe social:** as obras selecionadas de Stephen J. BALL, Taylor & Francis e-Library, 2005. (Obra Traduzida digitalmente).

_____. **Global S. A.:** novas redes de políticas e o imaginário neoliberal. (Tradução de Janete Bridon). Ponta Grossa, Brasil: UEPG, 2014. 270 p.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas:** atuação em escolas secundárias. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016. 220 p.

BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais:** questões e dilemas (organizado por Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes). São Paulo: Cortez. 2011.

BAGNARA, I. C.; BOSCATTO, J. D. **Integração curricular no Ensino Médio integrado à educação profissional e tecnológica:** o panorama da Educação Física. Educitec. Revista de Estudos e Pesquisas sobre Ensino Tecnológico, Manaus, Brasil, v. 7, p. e165121, 2021. DOI:

10.31417/educitec.v7.1651. Disponível em: <https://sistemascmc.ifam.edu.br/educitec/index.php/educitec/article/view/1651>. Acesso em: 23 abr. 2022.

BIZELLI, JL. Educação para a cidadania. *In*: DAVID, CM., et al., orgs. **Desafios contemporâneos da educação**. [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, pp. 19-31. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-02.pdf>. Acesso em: 22 fev. 2022.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reformando a educação e mudando as escolas**: estudos de caso em sociologia política. London: Routledge, 1992.

BRASIL. CNE/CEB. **Resolução nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb001_05.pdf. Acesso em 22 abr. 2022.

_____. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Resolução n. 2, de 30 de janeiro 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em 22 abr. 2022.

BRASIL. CNE/CP. **Parecer CNE/CP 9/2001**. Homologado. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. **Resolução CNE/CP 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=159261-rcp001-02&category_slug=outubro-2020-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 18 mai. 2021.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio**. Brasília: MEC/SEMTEC, 1999. 4v.

_____. Ministério da Educação. Proposta de Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em Nível Superior. Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/basica.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Programa de melhoria e expansão do ensino médio**: projeto escola jovem (síntese). Brasília. MEC/SEMTEC, 2001. 20p.

_____. **Educação profissional técnica de nível médio integrada ao ensino médio**. Documento Base. Brasília, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

_____. **Ensino Médio Inovador**. Brasília. 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/ensino_medioinovador.pdf. Acesso em: 17 jul. 2021.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB n. 4. ano 2010**. Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica, 2010. Brasília, 2010. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis n.º 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. Disponível em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199. Acesso em: 18 jun. 2021.

BRASIL, MEC. **Referenciais para Formação de professores**. Brasília, 2002. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=48631-reformprofl&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2021.

_____. MEC. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **PCNs+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 2002. 144 p.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 17 jun. 2021.

_____. **Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018**. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei13415.pdf>. Acesso em: 18 jun. 2021.

_____. **Projeto CNE/UNESCO**. 914BRZ1042.3. Revisão das Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=71891-produto-estudo-sobre-o-cenario-internacional-das-areas-educacional-e-empresarial-pdf&category_slug=agosto-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 11 jul. 2022.

BRASIL. MEC/CNE/CP. **Parecer CNE/CP nº 11, de 30 de junho de 2009**. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio. Brasília: CNE/CP, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12752-cp-2009>>>. Acesso em 19 abr. 2022.

BRASIL. CPRM. **Manaus: Localização**. Disponível em: https://www.cprm.gov.br/sace/manaus_localizacao.php. Acesso em 05 out. 2021.

Carta de transdisciplinaridade. Primeiro Congresso Mundial da Transdisciplinaridade. Convento de Arrábida, Portugal, 2 a 6 de nov. 1994. Disponível em: <https://unipazdf.org.br/wp-content/uploads/2018/04/3-Carta-de-Transdisciplinaridade-1994.pdf>. Acesso em 19 abr. 2022.

CHRISPINO, Alvaro. **Introdução ao estudo das políticas públicas**: uma visão interdisciplinar e contextualizada. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2016. 256p.

CHARRET, Heloize. C. **Integração curricular nas reformas do Ensino Médio**: estabilidade e mudança no embate entre as áreas de conhecimento e as disciplinas escolares. Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://ppge.educacao.ufrj.br/teses2019/tHeloize%20da%20Cunha%20Charret.pdf>. Acesso em 19 abr. 2022.

CHARRET, Heloize da Cunha; FERREIRA, Marcia Serra. **Sentidos de integração curricular nas reformas recentes do ensino médio**: entre as áreas do conhecimento e a organização curricular. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/338089501>. Acesso em 21 jun. 2022.

CHIAVENATO, Idalberto. Capítulo 1; Capítulo 2. **Introdução à Teoria Geral da Administração**. Ed. Compacta. Rio de Janeiro: Campus, 2000.

CIAVATTA, M. **O ensino integrado, a politecnia e a educação omnilateral**. Por que lutamos?. Trabalho & Educação, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 17 set. 2021.

CRESWELL, John W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. Luciana de Oliveira da Rocha (trad.). 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. Peter Bal Pebart (trad.). 34. ed. São Paulo, 1996. Disponível em: <https://grupodeestudosdeleuze.files.wordpress.com/2016/05/deleuze-g-conversac3a7c3b5es.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

DIAS, Rosanne Evangelista; LOPES, Casimiro Lopes. **Sentidos da prática nas políticas de currículo para a formação de professores**. Currículo sem Fronteiras, v.9, n.2, p.79-99, 2009. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss2articles/dias-lobes.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2022.

ESCOLA BETA. PPP Escola Beta. Manaus. 2022.

ESCOLA DELTA. PPP Escola Delta. Manaus. 2022.

FAZENDA, Ivani. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2002.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 10.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

FAZENDA, Ivani (Org.). **Didática e interdisciplinaridade**. 12. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

FAZENDA, Ivani (Org.). **O Que é interdisciplinaridade?** São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/38909995/O_que_%C3%A9_interdisciplinaridade. Acesso em 04 abr. 2021.

_____. (Coord.). **Práticas interdisciplinares na escola**. 11. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____. **Interdisciplinaridade**. Grupo de Estudos e Pesquisa em Interdisciplinaridade. (GEPI): Educação: Currículo – Linha de Pesquisa: Interdisciplinaridade. v.1, n. 1. out. 2011. São Paulo: PUCSP, 2011. Disponível em: https://www.academia.edu/26372710/Interdisciplinaridade_Ivani_Fazenda. Acesso em 04 abr. 2021.

FERNANDES, J. R. **Tecnologias na educação e Currículo integrado**: convergências e contribuições. In: ALMEIDA, M.E. B (coord.). **Formação de Educadores da Secretaria de Educação do Município de São Bernardo do Campo**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2013.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, G. FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMEZ, Carlos M. **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989, p. 8-23.

_____. **Estrutura e sujeito e os fundamentos da relação trabalho e educação**. Trabalho & Educação. Belo Horizonte, v. 9, p. 15–26, 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9031>. Acesso em: 10 jul. 2022.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS/Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. p. 29; 41-60.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. 17. ed. [Trad. Adail Ubirajara Sobral; Maria Stela Gonçalves] São Paulo: Loyola, 2008. Disponível em: https://www.academia.edu/31738097/David_Harvey_A_condi%C3%A7%C3%A3o_p%C3%B3s_moderna_Livro_COMPLETO. Acesso em: 11 jul. 2022.

JAPIASSÚ, Hilton. Primeira parte: domínio do interdisciplinar. In: **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: IMAGO, 1976.

_____. **Introdução ao pensamento epistemológico**. Rio de Janeiro: F. Alves, 1988.

KUENZER, Acacia Zeneida. **Da dualidade assumida à dualidade negada**: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. Educação & Sociedade. 2007; 28(100):1153-1178. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87313704024>. Acesso em: 14 jun. 2022.

LASCOUME, Pierre e Le GALES, Patrick. (trad. Armand Colin). Introdução; Capítulo 1. *In: Sociologia da ação pública: domínios e abordagens*. 2. ed. Armand Colin: Paris, 2012.

LENDVAI, N.; STUBBS, P. **Políticas como tradução**: situando as políticas sociais transnacionais. *Práxis Educativa*, v. 7, n. 1, p. 11-31, 11. Disponível em: <<<https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/4002/2806>>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. (rev. e ampl.). 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta).

_____. **Políticas educacionais no Brasil**: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Tema em Destaque. *Cadernos de Pesquisa* v.46. n.159 p.38-62, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/ZDtgy4GVpJ5rNYZQfWyBPPb/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 26 jun. 2022.

LOPES, Alice Ribeiro Casimiro. **Conhecimento escolar**: ciência e cotidiano / Alice Ribeiro Casimiro Lopes. – Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999. 236p. Disponível em: <https://doceru.com/doc/s1ex0e8>. Acesso em: 26 jun. 2022.

_____. **Competências na organização curricular da reforma do ensino médio**. Boletim Técnico do Senac. 27(3), 2-11. 2001. Disponível em: <https://bts.senac.br/bts/article/view/570>. Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. **Política de currículo**: recontextualização e hibridismo. Disponível em: <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>. Acesso em: 25 fev. 2022.

_____. **Políticas de integração curricular**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2008.

_____. **Teorias pós-críticas, política e currículo**. *Educação, Sociedade E Culturas*, 39, p.p. 7–23, 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.34626/esc.vi39.311>. Acesso em: 7 jun. 2021.

_____. **Por um currículo sem fundamentos**. *Linhas Críticas*. Brasília, DF, v.21, n.45, p. 445-466, mai./ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/4581/4179>. Acesso em: 24 jun. 2022.

_____. **Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio**: identificações docentes e projetos de vida juvenis. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 13, n. 25, p. 59-75, jan./mai. 2019. Disponível em: <http://www.esforce.org.br>. Acesso em: 20 jun. 2022.

LOPES, Alice Casimiro; GOMES, Maria Margarida; LIMA, Inilcéa dos Santos. **Diferentes contextos na área de ciências nos pcns para o ensino médio**: limites para a integração. *Contexto e Educação*. Editora UNIJUI. ano 18. nº 69. jan.-jun., 2003. p. 45-67.

MAINARDES, Jefferson. Contribuições da teoria da atuação para pesquisa em Políticas Educacionais, 2022. In: *Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação*. FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; COSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (orgs.). Chapecó: Livrologia, 2022. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/359847694_Leituras_sobre_Pesquisa_em_POLITICA_EDUCACIONAL_e_a_TEORIA_DA_ATUACAO. Acesso em: 20 fev. 2022.

_____. **A pesquisa no campo da política educacional:** perspectivas teórico-epistemológicas e o lugar do pluralismo. *Revista Brasileira de Educação* [online]. 2018, v. 23, n. 00. e230034. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230034>. Acesso em 15 ago. 2021.

_____. **Abordagem do ciclo de políticas:** uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 27, n.91, p.47-69, jan/abr. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxyYtCQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

MAINARDES, J. **Entrevista com o professor Stephen J. Ball. Olhares:** Revista do Departamento de Educação da Unifesp, [S. l.], v. 3, n. 2, p. 161–171, 2015. DOI: 10.34024/olhares.2015.v3.432. Disponível em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/432>. Acesso em: 17 set. 2021.

_____. **A pesquisa sobre política educacional no brasil:** análise de aspectos teórico-epistemológicos. *Educação em Revista* [online]. 2017, v. 3, e1. 73480. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>. Acesso em: 15 ago. 2021. Epub 15 Jan 2018. ISSN 1982-6621. <https://doi.org/10.1590/0102-4698173480>.

_____. **A abordagem do ciclo de políticas:** explorando alguns desafios da sua utilização no campo de política educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*, v. 12, n.16, ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>. Acesso em: 15 ago 2021.

_____. **Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional.** *Laplage em Revista*, Sorocaba, vol.4, n. 1, jan/abr. 2018. p. 186-201. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275809.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2022.

MAINARDES, J.; GANDIN, L.A.; **A abordagem do ciclo de políticas como epistemologia: usos no Brasil e contribuições para a pesquisa sobre políticas educacionais.** In: TELLO, C.; ALMEIDA, M.L.P. **Estudos epistemológicos no campo da pesquisa em política educacional.** São Paulo: Mercado das Letras, 2013. p.143-167.

MAINARDES, J.; FERREIRA, M.S.; TELLO, C. **Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos.** In: BALL, J; MAINARDES, J. (orgs). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011. p.143-172.

MAINARDES, J.; MARCONDES, M.J. **Entrevista com Stephen J. Ball:** um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e sociedade*, Campinas, v.30, n.106, p.303-318, jan/abr. 2009.

MAINARDES, J.; STREMEL, S. **Informações sobre a abordagem do ciclo de políticas.** 2015. Disponível em: www.uepg.br/gppepe. Acesso em 30.4.2022.

MAROCHI, Melina de Fátima Andrade Joslin. **A política de inclusão em escolas da rede municipal de Ponta Grossa, PR.** X ANPED SUL, Florianópolis, outubro de 2014. Acesso em: http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/2190-0.pdf. Acesso em: 30.4.2022.

MARTINS, Eliana Bolorino Canteiro. O rebatimento das expressões da questão social no cotidiano escolar e a contribuição do serviço social. In: DAVID, CM. (et al., orgs.). **Desafios contemporâneos da educação** [online]. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2015. Desafios contemporâneos collection, p. 216-236. ISBN 978-85-7983-622-0. Available from SciELO Books. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/zt9xy/pdf/david-9788579836220-12.pdf>. Acesso em 16.2.2022.

MASSONIR, Neusa Teresinha. **Epistemologias do século XX.** Porto Alegre: UFRGS, Instituto de Física, Programa da Pós-Graduação em Ensino de Física, 2005.

MAZUCATO, Thiago; ZAMBELLO, Aline Vanessa. (orgs.). Metodologia da pesquisa e do trabalho científico: Penápolis: FUNEPE, 2018. p. 21-29; 40-77.

MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. Apresentação. In: MOREIRA, A. F. B. e MACEDO, E. F. (Orgs.). **Currículo, práticas pedagógicas e identidades.** Porto editora, 2002, p. 6-10.

MORGADO, José Carlos; DIAS, Hildizina Norberto; SOUSA, Joana. (Orgs.). Educação menor: diálogos com a base nacional comum curricular. IN: **Currículo, ideologia, teorias e políticas educacionais.** Anais XII. Colóquio sobre questões curriculares/VIII Colóquio lusobrasileiro de currículo/II Colóquio luso-afro-brasileiro de questões curriculares. Série. [Livro Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017, p. 388-396.

MORIN, Edgar. A patologia do saber, a inteligência cega e o paradigma complexo. IN: **Introdução ao pensamento complexo.** Editora Seuil. Porto Alegre, 2005. p.p. 9-16; 57-70

_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro.** (trad.) 2. ed. revisada. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

NOVO ENSINO MÉDIO - PERGUNTAS E RESPOSTAS. **O que é o Novo Ensino Médio?**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 03 abr.2020.

OLIVEIRA, Ana de; MATHEUS, Danielle; Lopes, Alice Casimiro. Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática. In: **Políticas de currículo e escola.** Carlos Eduardo Ferraço; Carmem Teresa Gabriel; Antonio Carlos Amorim. (Orgs.). Campinas, SP: FE/UNICAMP, 2012. Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/87369703/politicas-de-curriculo-e-escola>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PIMENTEL JÚNIOR, Clívio. **Políticas curriculares, diferença, pertencimento:** ponderações sobre o uso do conceito de comunidades epistêmicas em chave pós-estrutural. Revista Linhas. Florianópolis, v. 19, n. 41, p. 213-241, set./dez. 2018. Disponível em: <https://www.cartainternacional.abri.org.br/Carta/article/download/510/330/1956>. Acesso em: 12 jan. 2022.

PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013. p. 13-49; 119-141.

QUIVY, Raymond; CAMPENHOUDT, Luc Van. **Manual de investigação em ciências sociais**. (trad. João Mendes *op. cit.*). 2001.

RAMOS, Aura Helena; BARREIROS, Débora; FRANGELLA, Rita de Cássia. **Políticas de Currículo e Escola: entre fluxos e negociações**. GCEDH – FEBF/UERJ, 2012.

SANTOMÉ, Jurjo. **Globalização e Interdisciplinaridade: currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SANTOS, Boaventura de Souza (Org). **A globalização e as ciências sociais**. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. São Paulo, Cortez, 2008.

_____. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial: Volume I: Para um pensamento alternativo de alternativas**. (Comp. Maria Paula Meneses). 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

_____. **Construindo as Epistemologias do Sul: Antologia essencial: Volume II: Para um pensamento alternativo de alternativas**. (Comp. Maria Paula Meneses). 1. ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: CLACSO, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **O choque teórico da Politecnia**. Trabalho, Educação e Saúde [online]. 2003, v. 1, n. 1, p. 131-152. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>. Epub 06 nov. 2012. ISSN 1981-7746. <https://doi.org/10.1590/S1981-77462003000100010>.

SCHWAB, Klaus. Introdução; Capítulo 1. *In: A quarta revolução industrial*. (trad. Daniel Moreira Miranda). 1. Ed. São Paulo: Edipro, 2016.

SOUZA, Kellcia Rezende.; KERBAUY, Maria Teresa Miceli. **O direito à educação básica nas declarações sobre educação para todos de Jomtien, Dakar e Incheon**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 22, n. 2, p. 668-681, maio/ago., 2018. E-ISSN:1519-9029. DOI: 10.22633/rpge. v. 22. n.2. maio/ago. 2018. Disponível em: << <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11679>>>. Acesso em 20 fev.2022.

SOUSA, M. de. **Apontamentos teórico-metodológicos: contribuições de Stephen J. Ball para as pesquisas de políticas educacionais**. Revista de Estudios Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa, [S. l.], v. 3, p. 1–22, 2019. DOI: 10.5212/retepe.v.3.016. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/retepe/article/view/13446>. Acesso em: 02 jul. 2022.

TELLO, C.; MAINARDES, J. **A pesquisa no campo da política educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração**. Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. v.24, n.75, p.1-13, jul de 2016. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/2750/275043450075.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

TELLO, C.; MAINARDES, J. **Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional**. Revista Práxis Educativa. Ponta Grossa, v. 10. n.1, p. 153-178, jan/jun. 2015. Disponível em: <http://www.revista2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em: 1º jun. 2019.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES

APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO¹

Título do Projeto de pesquisa: **POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO**

Pesquisador Responsável: José Farias Bernardes

O (A) Sr. está sendo convidado (a) como voluntário (a) a participar da pesquisa intitulada ***“POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO”***, sob a responsabilidade do pesquisador José Farias Bernardes, mestrando do Curso de Mestrado, Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/UFAM, em Humaitá – Amazonas.

Nesta pesquisa, buscar-se-á *analisar o desenvolvimento das políticas curriculares e princípios integradores expressos na BNCC para o ensino médio em duas escolas da rede estadual de educação no município de Manaus-Amazonas*, durante o período de fevereiro a dezembro de 2020. Assim, a razão que nos conduz a estudar essa temática deve-se a necessidade de compreender as políticas educacionais institucionalizadas (política oficial) e as desenvolvidas em escolas de ensino médio (campo de atuação). Assim estaremos caso positivo sua participação, intencionando redimensionar reflexivamente novos olhares quanto à reformulação do currículo educacional para educação básica, porque contradizendo a carência institucional da problemática, estaremos construindo momentos de discussão em âmbito local e, principlamente, com isso redimensionar campos de atuação que discorde ou transforme a imanência governamental condição real e necessário da prática escolar.

Contudo, vale ressaltar que toda manifestação reflexiva nos conduz a riscos iminentes ao participante. Nesta pesquisa percebemos inicialmente duas possibilidades: primeiro, condizente à *imagem*, mesmo havendo anonimato e direcionado individualmente, trabalhos de pesquisa envolvem duas personalidades de respondente, um que adere e outro que relativiza a participação, pois em ambos os casos haverá precaução quanto ao teor das respostas, afinal os objetivos do trabalho acobertam análises da atual implementação de currículo escolar, isto pode restringir a participação do professor, por isso, a importância de garantir o anonimato dos respondentes. Um segundo risco tem concernência à crise sanitária de Covid19, ou seja, a saúde do respondente, cabendo ao pesquisador não titubear em orientar sobre a rigidez protocolar e, mesmo, com a flexibilização das medidas sanitárias o contágio ainda é uma possibilidade real.

Para o alcance dos objetivos nesta proposta de estudo foram adotados os seguintes instrumentos: pesquisa documental, pesquisa bibliográfica e a aplicação de questionário. Essa proposta de pesquisa tem como objeto de estudo as políticas educacionais consolidada na recente homologação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018) e sua relação na construção de conhecimento considerando o aspecto pragmático na produção científica. E

¹ Documento conforme: RESOLUÇÃO CNS Nº 510/16 (BRASIL. CNS, 2016) e RESOLUÇÃO CNS Nº 466/12. (BRASIL. CNS, 2012).



desse modo auxiliar o desenvolvimento de políticas locais.

O respondente é livre para decidir quanto sua participação na pesquisa, assim como poderá desistir a qualquer momento, sem nenhum prejuízo, conforme “O respeito devido à dignidade humana exige que toda pesquisa se processe com consentimento livre e esclarecido dos participantes, indivíduos ou grupos que, por si e/ou por seus representantes legais, manifestem a sua anuência à participação na pesquisa. Entende-se por Processo de Consentimento Livre e Esclarecido todas as etapas a serem necessariamente observadas para que o convidado a participar de uma pesquisa possa se manifestar, de forma autônoma, consciente, livre e esclarecida.”, item IV da Resolução CNS 466/12 ou Cap. III da Resolução 510/2016. A aplicação do instrumento de pesquisa será realizada presencialmente nas escolas. Na sua participação, você será convidado (a) a responder algumas questões que versam sobre o perfil laboral do sujeito pesquisado e sobre política educacional e de currículo. Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e, ainda assim, a sua identidade será preservada.(Item IV.3.e, da Resolução CNS nº. 466 de 2012).

Enquanto respondente do questionário você terá até duas horas para concluir sem custo financeiro. Os riscos consistentes na identificação dos respondentes, embora previsto ao final deste TCLE não será requerido na identificação do questionário, contudo, ao final, o respondente pode escolher deixar ou não uma identificação para contato (telefone; e-mail, *chat*), a fim de receberem o resultado da pesquisa, quando esta estiver finalizada.

O questionário será aplicado aos respondentes selecionados para a realização da pesquisa, e será evidenciada a importância da colaboração dos mesmos para eficácia do presente estudo. Além disso, o acesso às respostas coletadas é restrito ao pesquisador, a orientadora da dissertação de mestrado, a Professora Dra. Eliane Regina Martins Batista.

Todos os devidos procedimentos para não expor a identidade dos respondentes serão tomados no momento da análise e apresentação dos resultados. Os benefícios serão complementares e analíticos e estão relacionados à compreensão sobre política educacional e contribuirá para a compreensão da nova política de currículo para ensino médio (oficial e atuação), educação geral e princípios/eixos integradores, proposta curricular local, protagonismo escolar e desenvolvimento de competências pragmáticas e utilitaristas para melhoria no processo de ensino e aprendizagem.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou admoestação. Assim, também garantidos nos marcos legais do TCLE solicitar do pesquisador “o acesso aos resultados da pesquisa”. Assim também, até o momento da divulgação dos resultados, você também é livre para solicitar a retirada dos seus dados da pesquisa. (ART. 17, RESOLUÇÃO Nº 510, DE 07 DE ABRIL DE 2016). E em caso de qualquer dúvida ou reclamação a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com:

Profª Dra Eliane Regina Martins Batista (Orientadora) – anne_tista@hotmail.com
Pesquisador José Farias Bernardes (Mestrando) – jose.bernardesmsc@gmail.com

Sua participação nesta pesquisa é de extrema importância.

Eu, _____, RG nº _____
declaro ter sido informado(a) e concordo em ser participante do Projeto de pesquisa acima descrito.



Este termo será assinado em duas vias, por você e pelo responsável pela pesquisa, ficando uma via em seu poder.

Acredito ter sido suficientemente informado a respeito do que li, sobre a pesquisa: ***“POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO: OS DESAFIOS DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO”***. Discuti com o pesquisador, responsável pela pesquisa, sobre minha decisão em participar do estudo. Ficaram claros para mim os propósitos do estudo, os procedimentos, garantias de sigilo, de esclarecimentos permanentes e isenção de despesas. Concordo voluntariamente em participar deste estudo.

Declaro que concordo em participar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Caso concorde em continuar a pesquisa, clique na opção 1, caso não concorde clique na opção 2.

1 - Li e aceito participar da pesquisa.

2 - Li e não aceito participar da pesquisa.

Manaus(AM), _____ de _____ de _____.

Assinatura do participante

Nome e assinatura do responsável por obter o consentimento

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO DE PESQUISA



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS



INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS E HUMANIDADES

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS QUESTIONÁRIO DE PESQUISA¹

Questionário n.01

O presente questionário semiestruturado diz respeito à instrumentalização metodológica da etapa de coleta de dados referente ao Projeto de Pesquisa de tema *Políticas curriculares para o ensino médio: os desafios da integração curricular na construção do conhecimento*, a ser apresentado em Curso de Mestrado, do Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciência e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente - IEAA/UFAM, em Humaitá – Amazonas, onde encarecidamente e dentro de suas possibilidades intenciono sua interação. Os itens referem-se a três eixos principais: **Eixo I – Perfil dos professores; Eixo II – Princípios formativos e integradores e Eixo III – Políticas curriculares e práticas docente**. Após leitura, compreensão e/ou explicação de TCLE (em anexo), e caso concorde em participar deste trabalho de pesquisa, etapa de coleta de dados, você responderá questões com alternativas objetivas e campos, se necessário, para que responda extensivamente, este instituto de pesquisa resguarda o anonimato. O tempo para devolução preenchida do documento será de até duas horas, ressalto que havendo necessidade poderá, a pedido, estender o prazo de devolução, desde que haja disponibilidade por parte do respondente. Desde já agradeço sua participação.

Eixo I – Perfil dos professores

E.I. 1 Formação inicial:

- Magistério Habilitação técnica
- Pedagogia
- Matemática.
- Língua: _____
- Humanas Aplicadas: _____
- Natureza: _____

E.I. 2 Tempo no magistério:

- 0 a 3 anos 3 a 7 anos
- 7 a 10 anos mais 10 anos

E.I. 3 Formação continuada:

- cursos aperfeiçoamento/capacitação.
- especialização.
- mestrado
- doutorado.

E.I. 4 Carga horária semanal:

¹ Instrumento de coleta de dados em conformidades com a proposta de Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, cujo tema “Políticas curriculares para o ensino médio: os desafios da integração curricular na construção do conhecimento”, sob a responsabilidade de José Farias Bernardes e orientação da Profa. Dra. Eliane Regina Martins Batista cuja finalidade consistirá na obtenção do título de mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.



18h. 20h. 30h. 40h. 60h.

E.I. 5 Idade: _____ anos

E.I. 6 Gênero: F M

Eixo II – Princípios formativos e integradores

E.II. 1 Como se desenvolve o planejamento na escola que atua?

plano mensal plano semestral

plano curso/ensino plano aula

E.II. 2 Como se desenvolve o processo de seleção de conteúdo, dos procedimentos e da avaliação?

momentos individuais

momentos coletivos

momentos institucionalizados

formação continuada

Comentário(s): _____

E.II. 3 Ao trabalhar determinados conteúdos, temas, competências e habilidades, projetos integrados ou através do trabalho coletivo a principal finalidade é:

preventiva corretiva

formativa verificadora/diagnóstica

Comentário(s): _____

E.II. 4 Especificamente como se desenvolvem os trabalhos coletivos na escola? Quais e como ocorreu?

Comentário(s): _____

E.II. 5 Como trabalham com a tecnologia integrando as áreas e objetos de conhecimentos no ensino médio?

Comentário(s): _____

E.II. 6 Como a interdisciplinaridade contribui na ressignificação curricular do ensino médio principalmente no que tange educação geral e itinerários formativos?



Comentário(s): _____

_____.

E.II. 7 Quanto aos aspectos formativos do estudante o processo ensino-aprendizagem está direcionado a

- () prosseguir os estudos superiores
- () a vida coletiva, social, laboral e cidadã
- () ao mercado de trabalho e a vida profissional propriamente

Comentários: _____

_____.

Eixo III – Políticas curriculares e práticas docente

E.III. 1 Você já participou da elaboração ou reformulação da proposta curricular da escola que atua, em que momento?

Comentário(s): _____

_____.

E.III. 1.1 O que lhe marcou nesse processo?

Comentário(s): _____

_____.

E.III. 1.2 Como se deu sua participação?

Comentário(s): _____

_____.

E.III. 2 Com as orientações da BNCC, houve encaminhamentos para alterações na proposta curricular? Quais e como foram desenvolvidos?

Comentário(s): _____

_____.

E.III. 3 Houve orientação para desenvolver os princípios integradores expressos na BNCC (a política oficial) por outros profissionais da escola? Como ocorreu?

Comentário(s): _____
_____.



E.III. 4 De que forma a sua prática de ensino pode contribuir para desenvolver o protagonismo dos estudantes, conforme as orientações da BNCC?

Comentário(s): _____

E.III. 5 Como desenvolve os conteúdos relacionados aos arranjos curriculares (e educação geral)?

Comentário(s): _____

E.III. 5.1 Como ocorre essa relação com as disciplinas e/ou outras áreas?

Comentário(s): _____

E.III. 5.2 Como se dá esse processo na prática?

Comentário(s): _____

APÊNDICE C – CRONOGRAMA DE AÇÕES/ATIVIDADES

AÇÕES/ATIVIDADES	Meses - 2021							Meses-2022					
	Jun.	Jul.	Ago.	Set.	Out.	Nov.	Dez.	Jan.	Fev.	Mai.	Jun.	Jul.	Ago.
Revisão bibliográfica.	X	X									X		
Fichamentos do texto.	X	X	X	X	X				X	X	X	X	
Re-escrita do plano de dissertação.			X	X	X	X	X				X		
Submissão da pesquisa no comitê de ética.						X	X	X	X			X	
Levantamento inicial; coletas de dados e aplicação instrumento de pesquisa.							X		X	X		X	
Análise dos dados.											X	X	
Estado da Arte / Revisão.									X	X	X	X	X
Entrega da dissertação e defesa.												PREVISÃO	

ANEXOS

ANEXO N.01 – TERMO DE ANUÊNCIA ESCOLA BETA

 **AMAZONAS**
GOVERNO DO ESTADO

ESCOLA ESTADUAL PROFESSOR SEBASTIÃO AUGUSTO LOUREIRO FILHO
ATO DE CRIAÇÃO DECRETO 2808 DE 30/06/2008 GAGOV DO 30/06/2008
COORDENADORIA DISTRITAL DE EDUCAÇÃO 7

TERMO DE ANUÊNCIA

SECRETARIA DE EST. DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
Escola Est.
Prof. Sebastião Augusto
Loureiro Filho
ATO DE CRIAÇÃO
DEC. Nº 2808
DE 30 DE JUNHO DE 2008
MANAUS-AM

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "**Políticas curriculares para o ensino médio: os desafios da integração curricular na construção do conhecimento**", sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). José Farias Bernardes, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 11/07/2022 a 31/08/2022, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Manaus (AM), 06 de julho de 2022.


Osmaldo Ribeiro Leão
Gestor Escolar
Portaria GSN Nº 463/2022
OSMALDO RIBEIRO LEÃO
DIRETOR Port. GS 463/2022

SECRETARIA DE EST. DA EDUCAÇÃO E QUALIDADE DO ENSINO
Escola Est.
Prof. Sebastião Augusto
Loureiro Filho
ATO DE CRIAÇÃO
DEC. Nº 2808
DE 30 DE JUNHO DE 2008
MANAUS-AM

Avenida Principal s/n. Conjunto João Paulo II
Santa Etelvina – CEP: 69.059-000
E-mail: eeprofsebastiaoaugusto@seduc.net

Secretaria de
**Educação e
Desporto**

ANEXO N.02 – TERMO DE ANUÊNCIA ESCOLA DELTA

**AMAZONAS**
GOVERNO DO ESTADO

ESCOLA ESTADUAL INSPETORA DULCINEIA VARELA MOURA
Decreto de Criação nº 15.648 de 09 de Setembro de 1993
Coordenadora Distrital de Ensino 07

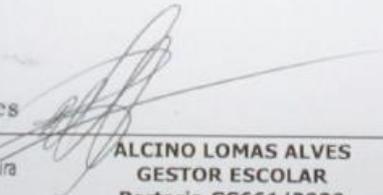


TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado "**Políticas curriculares para o ensino médio: os desafios da integração curricular na construção do conhecimento**", sob a coordenação e a responsabilidade do(a) pesquisador(a) Prof(a). José Farias Bernardes, e assumimos o compromisso de apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa a ser realizada nessa instituição, no período de 11/07/2022 a 31/08/2022, após a devida aprovação no Sistema CEP/CONEP.

Manaus (AM), 06 de julho de 2022.

P.P
Alcino Lomas Alves
Gestor
Portaria GS661/2020
E. E. Insp. Dulcineia Varela Moura


ALCINO LOMAS ALVES
GESTOR ESCOLAR
Portaria GS661/2020



Rua Aymoré, 2020 – Novo Israel II – Manaus-AM
CEP 69093-575

Secretaria de
Educação e
Desporto

