



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

16293 - Resumo Expandido - Trabalho - XXVII Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Reunião Científica Regional – ANPEd Nordeste (2024)

ISSN: 2595-7945

GT12 - Currículo

ITINERÁRIOS FORMATIVOS E PROJETOS DE VIDA NO NOVO ENSINO MÉDIO: OS CASOS DA BAHIA, CEARÁ E RIO GRANDE DO NORTE

Nubia Regina Moreira - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA

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

Lady Daiana Oliveira da Silva - UERJ/PROPED - Universidade do Estado do Rio de Janeiro

1 Introdução

O artigo apresenta reflexões iniciais em torno de uma pesquisa em curso vinculada ao projeto de pesquisa “Políticas de Currículo para o Ensino Médio: mudanças na organização curricular” (Chamada Universal MCTI 10/2023). Interpretamos políticas curriculares para o ensino médio brasileiro nos Estados da Bahia, do Ceará e do Rio Grande do Norte, com foco em itinerários formativos e Projeto de vida. Destacamos traduções dessa política nos Documentos Curriculares Referenciais da Bahia (DCRB), do Ceará (DCRC) e do Ensino Médio Potiguar (RCEMP).

Defendemos a ideia de que a política curricular não é sedimentada; o que encontramos são currículos em movimento, feitos e materializados pelas agências dos/as profissionais da educação, das/os estudantes, pelos familiares e pela comunidade em torno da escola. Por meio da apropriação de registros pós-estrutural e pós fundacional, operamos nesse texto com as perspectivas discursivas curriculares de orientação de Stephen Ball, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, com rastros de discussões promovidas pelas curriculistas Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo.

Compreendemos que tentativas de controle manifesto a partir de normativas, sejam elas, diretrizes e/ou orientações, ou qualquer documento/texto da política, estão fadadas ao fracasso ao tentar prescrever e controlar as invenções, enfrentamentos, resistências e negociações com as/os docentes nas construções e desconstruções dos currículos escolares. Esse é um movimento que não cessa e que se produz a cada nova tentativa de fixar sujeitos e currículos.

Nesse sentido, quaisquer noções que vendem ideias de produzir futuro para os

estudantes, expressas por meio de documentos referenciais curriculares (como os aqui destacados), projeto de vida, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ou qualquer normativa que tenta projetar uma estratégia calculada, são apenas interpretações sedimentadas que, como tais, tentam produzir determinados sentidos nas lutas políticas. Contudo, a perspectiva teórica discursiva problematiza tais noções por investigar a política curricular e educacional (ou qualquer política) como luta pela significação, como processos discursivos constituídos provisoriamente e contingencialmente e que simultaneamente, produzem contextos e sujeitos políticos.

A interpretação teórico-estratégica discursiva que mobiliza esta pesquisa compreende o entendimento não-racionalista da política. Nesse sentido, a política é pensada como ausência de um centro que guie sua direção; do mesmo modo, é desconstruída a ideia de sujeito consciente, centrado, pleno e identitariamente formado em virtude de uma dada luta por uma estratégia político-curricular.

O sujeito aqui é interpretado como argumentado em Costa e Lopes (2018), pautado por uma falta constitutiva, sem um centro estável, produzido discursivamente na luta política, a qual está sempre em processo de vir a ser devido a própria ação da linguagem (Lopes, 2018). Nessa interpretação, qualquer escolha política é uma opção não obrigatória e não necessária em meio a diversas possibilidades imprevisas, a serem consideradas nos diversos contextos em que se dão os eventos políticos.

A intenção que nós apresentamos foca na interpretação dos sentidos de itinerários formativos e Projeto de vida nas normativas dos estados baiano, cearense e potiguar, com base em pesquisas por nós desenvolvidas nas IES onde atuamos. Consideramos que a produção de sentidos para itinerários formativos e Projeto de vida aponta para movimentos de tradução da política curricular que não cessa, por isso é aberta e constantemente em movimento como este texto sugere e defende.

O que nos mobiliza é acompanhar movimentos de produção da noção de itinerários formativos e Projeto de vida apresentados nas arquiteturas curriculares como propostas para jovens que já estão inseridos no novo ensino médio. Apesar do Projeto de vida na BNCC estar articulado à ideia de itinerários educativos, miramos nesse momento em investir nas formulações, adaptações e contextualização do projeto de vida nas normativas documentais. Na primeira sessão do artigo, apresentamos, sinteticamente, tensões e disputas em torno das interpretações do novo ensino médio, tendo como temporalidade a Lei 13.415/2017 e suas traduções nos estados abordados neste texto. No segundo momento, destacamos como cada estado em pauta organizou no currículo os itinerários formativos e Projeto de vida. Destacamos por meio desses documentos o movimento da política e como a tradução da política produz sentidos outros que não podem ser aprisionados como ideia de um projeto universal, comum a todos, capaz de garantir perspectivas futuras para os jovens.

2 Novo Ensino Médio (NEM), itinerários formativos e Projeto de vida: contextualização curricular em três estados nordestinos

A Lei 13.415 (Brasil, 2017) regulamentou a reforma do nível médio com alterações nos modos de financiamento e na organização curricular (parte dos currículos, formação geral básica, direcionada para a BNCC e outra parte flexível, por meio de disciplinas eletivas e itinerários formativos). Essa normativa foi incorporada ao Art. 36 da LDBEN (Brasil, 1996). Ademais, o texto da Lei mantém o foco nas avaliações centralizadas e elucida que a organização do currículo precisa atender à formação integral dos estudantes com aumento do tempo de permanência na escola e estimular o protagonismo juvenil, projeto de vida, competências e habilidades.

Nesse movimento, quaisquer propostas curriculares projetadas como que correspondam a determinado universal, itinerários formativos, projetos de vida, melhores resultados nas avaliações, entre outros, estão inseridas na textualidade que constitui o mundo. Dessa forma, estão abertas a interpretações curriculares contextuais e contingenciais, incontroláveis, produzindo significações que sempre escapam/escaparão à intenção de ser capaz de determinar a vida dos estudantes.

Os movimentos políticos, de qualquer natureza, permanecem em processo de diferimento nas múltiplas relações contextuais que estejam envolvidas. Defendemos a ideia de que, em cada Estado da Federação essa disputa pelo formato do currículo é diferente, interpretado em relações contextuais de lutas políticas e relações de poder distintas.

2.1 Ensino médio baiano

No Estado da Bahia, o ensino médio é tecido pela compreensão de que a hegemonização da política curricular proposta para o nível médio brasileiro é decorrente da aglutinação de diferentes discursos projetados como uma leitura aceitável da crise educacional e curricular desse nível de ensino, das formas de superá-la. Os discursos diferenciais decorrem da representação de uma ameaça eminente: o ensino médio disciplinar, conteudista.

Nesse estado nordestino, a crise do ensino médio é processada em uma relação com a formação de uma identidade territorial emancipada e do conhecimento marcado pela falta, requerido como instrumento para responder aos desafios da prática social dos territórios de identidade baianos. O Território de Identidade (TI), constitui unidade administrativa de gestão que matiza a divisão regional do estado baiano em 27 territórios de identidade, reunindo os municípios a partir das especificidades socioculturais e locais de cada região. Essas unidades

de gestão (TI) são utilizadas para o planejamento de políticas públicas para o Estado, dentre elas a política curricular para o Ensino Médio.

Nesse movimento, a educação pensada para o estado da Bahia constitui-se em uma relação faltosa com os significantes “conhecimento”, “tecnologia”, “inovação”, presentes no DCRB (Bahia, 2022), demarcados na normativa curricular como caminho possível para alcançar o horizonte de plenitude desejado para fazer a Bahia avançar nas avaliações externas, no quadro socioeconômico. São visíveis as tentativas de projeção de um ordenamento, deslocando o currículo, representando-o como plenitude ou bloqueio ao desenvolvimento econômico e social dos territórios baianos, pela equivalência, frente à ameaça iminente que a educação e o currículo representam sem a incorporação de tais significantes.

Dessa forma, é articulada uma operação discursiva de defesa da flexibilização curricular por meio dos itinerários formativos, para atender às supostas expectativas do projeto de vida dos estudantes baianos. Busca-se, assim, desenvolver, no estado da Bahia, uma formação omnilateral capaz de superar as “deficiências” do nível médio, pensadas como distorções curriculares que o currículo flexível vai possibilitar para que os estudantes consigam superar os desafios impostos pela sociedade, melhorar os índices de desempenho nas avaliações e promover o desenvolvimento territorial.

2.2 Ensino médio cearense

No Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o ensino médio (SEDUC, 2021) itinerários formativos e protagonismo juvenil estão, geralmente, associados a “desenvolvimento da autonomia”, “construção de um projeto de vida”, “autoria na vida pessoal”, “protagonismo político” e como parte das competências a serem desenvolvidas pelos estudantes (Canuto, 2023).

Canuto (2023) aponta para uma possível banalização dos itinerários formativos, já que os alunos não veem tais itinerários como “disciplinas” regulares que aparecem no boletim com notas e frequências. Nesse sentido, questionamos se o protagonismo pensado nessas políticas não estaria propondo mais liberdade do que os jovens estão preparados a vivenciar (Canuto, 2023). Além disso, tem-se uma carga horária bem expressiva, quando comparadas à carga horária destinada à formação geral básica, a qual pode não ser utilizada de maneira a colaborar com a formação juvenil como deveria, caso não haja condições adequadas de trabalho para a realização dessas atividades, como laboratórios equipados, material didático, entre outros.

No contexto estadual cearense, não cabe falarmos de algo “novo”, como a política se anunciava, mas de uma resignificação de propostas já existentes, como o Núcleo de Trabalho, Pesquisas e Práticas Sociais (NTPPS), que visa trabalhar o projeto de vida nas

escolas; os tempos eletivos que serão organizados dentro dos Itinerários Formativos; e o Projeto Professor Diretor de Turma (PDT) que atende à demanda das competências socioemocionais.

As competências socioemocionais e o Projeto de vida são desenvolvidos a partir desses projetos, nos contextos escolares. O PDT, presente na rede estadual desde 2008, propõe a desmassificação do ensino e define a formação do cidadão a partir dos quatro pilares da educação de Delors (1996): aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver e aprender a ser.

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

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

2.3 Ensino médio potiguar

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP), alinhado à BNCCEM, orienta a preparação/oferta do ensino e dos itinerários formativos, divididos em unidades curriculares fixas e em trilhas de aprofundamento (Fernandes, 2024). As trilhas são compostas por seis Unidades Curriculares (UC), com carga horária de 2h/a cada, cursadas durante as duas últimas séries da etapa, as quais podem compor uma trilha de formação técnica/profissional, ou trilhas de aprofundamento das áreas do conhecimento (distintas e/ou integradas).

Em contraposição às orientações contidas no guia de implementação do novo ensino médio, o RCEMP apresenta Projeto de vida (PV) e Componentes Eletivos como novos componentes curriculares, sendo projeto de vida considerado necessário ao desenvolvimento social, pessoal e profissional dos alunos, propostos como diferencial dessa estrutura.

Nos contextos social, econômico, emocional, escolar, que envolvem a formação dos jovens de escolas públicas, refletimos sobre processos de construções de projetos de vida, perspectivas, lugares de fala/existência, os quais, possivelmente, poderão causar frustrações,

sensação de impotência, e criar falsas expectativas nos estudantes.

Em especial, vale destacar que a difusão da ideia de que se o estudante se esforçar o suficiente irá conseguir, bate de frente com a realidade familiar da grande maioria dos alunos da escola pública (não apenas potiguar), possivelmente influenciando escolhas por projetos de vida, sobretudo, da juventude mais pobre, que vivencia carências e muitas dificuldades.

Destacamos, ainda, que pensar projetos de vida para os alunos do ensino médio implica, necessariamente, pensar na formação e na atuação desde o processo de elaboração das ações didático-pedagógicas, implicando em especial na carga horária dos professores. Em escolas potiguares, nem sempre se tem profissionais com formação específica ou com carga horária para trabalho com determinados “projetos de vida”, dificultando, por vezes, o trabalho da/na escola, fazendo com que o componente Projeto de vida seja utilizado, por exemplo, como estratégia administrativa para suprimir as aulas ‘vagas’ e também controlar a jornada de trabalho docente (Fernandes, 2024).

3 Considerações finais

Compreendemos que, apesar dos DCR nos estados baiano, cearense e potiguar proporem ressignificações a partir de experiências já vivenciadas nas redes estaduais, entendemos que os referidos documentos sugerem tentativas de controle do outro, visto que elencam percursos metodológicos a serem seguidos pelos professores. Desse modo, tem objetivo de “formar” os estudantes a partir de conteúdos definidos sempre a priori, desconsiderando assim o incerto, o porvir e insistindo na fixação de conteúdos, limitando, restringindo as possibilidades de criação e recriação nas escolas (Costa; Lopes, 2018).

A partir das impressões iniciais da pesquisa, defendemos que as decisões políticas na Bahia sustentam a defesa da precarização do Ensino Médio convencional/disciplinar como objetividade social e projeta sintomaticamente a organização curricular por meio da flexibilização do currículo com componentes curriculares inscritos em itinerários formativos, disciplinas eletivas e projetos como: Mais Estudo e Educa Mais com vistas a ampliação da jornada estudantil por meio de oficinas educativas de Artes, Esportes, Música e Fortalecimento das Aprendizagens, articuladas ao currículo. Essas invenções curriculares são pautadas na ideia de territórios de identidade como solução à instabilidade educacional do nível médio baiano e a ascensão socioeconômica destes. Para tanto, são utilizados também incentivos financeiros como o Programa Bolsa Permanência para estudantes do ensino médio.

No ensino médio cearense, significantes como protagonismo juvenil, projeto de vida e cidadania estão ligados a ideia de tornar o jovem responsável, autônomo, participativo e eficiente preparado para atender às necessidades dos mercados de trabalho. Consideramos que essa proposta esvazia uma discussão complexa, de maneira muito restrita, desconsiderando os

inesperados da vida, responsabilizando o jovem pelo seu sucesso ou fracasso (Canuto, 2023).

No ensino médio potiguar, destacamos tentativas docentes de trabalhar questões sócio emocionais dos estudantes; oferecendo escuta, acolhimento, nos momentos externos às aulas do PV. Por mais que o professor tenha um papel relevante nas etapas de planejar e executar componentes curriculares como itinerários formativos e projeto de vida, há questões que não estão sob o controle docente/escolar (Fernandes, 2024).

Compreendemos que elementos como itinerários formativos e projeto de vida, assim como mundo do trabalho, estão, dessa forma, ligados ao protagonismo juvenil, caracterizando-se como mais uma aproximação à BNCC ensino médio.

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

Referências

BAHIA. Documento Curricular Referencial da Bahia para o Ensino Médio (v. 2) /

Secretaria da Educação do Estado da Bahia. – Rio de Janeiro: FGV Editora, 2022.

BRASIL. Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, n. 35, p. 1-3, 17 fev. 2017a. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-normaatualizada-pl.html> Acesso em: 20 fev.2017.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular: educação é a base. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei 5.230/23**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2399598> Acesso em: 10 jan. 2024.

CANUTO, Mônica Barbosa. **Sentidos de “novo” no ensino médio em cascavel/CE: itinerários formativos, protagonismo juvenil e projetos de vida em questão**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte.- Mossoró/RN, 2023.

COSTA, Hugo Heleno Camilo; LOPES, Alice Casimiro. A contextualização do conhecimento no Ensino Médio: tentativas de controle do outro. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 39, n. 143, p. 301-320, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018184558> Acesso em: 01 de setembro de 2018.

FERNANDES, Paula Fernanda Paiva. **O novo Ensino Médio (NEM) em duas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Norte (2019-2022): políticas em contexto**. Dissertação. Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Mossoró/RN, 2024.

LACLAU, Ernesto. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, Alice Casimiro. Sobre a decisão política em terreno indecível. In: LOPES, Alice Casimiro; SISCAR, Marcos. (org.). **Pensando a política com Jacques Derrida: responsabilidade, tradução, porvir**. São Paulo: Cortez, 2018. p. 83-116.

LOPES, A. C. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 59–75, 2019. Disponível em:

<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/963>. Acesso em: 12 ago. 2021.

RIO GRANDE DO NORTE. **Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar**. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000278463.PDF>. Acesso em 05.Fev. de 2022.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO GOVERNO DO ESTADO DO CEARÁ. **Documento de Orientação Curricular Referencial do Ceará (DCRC)**, SEDUC/UNDIME-CE. Fortaleza: SEDUC/CE, 2022.

