

Reflexões sobre “o novo currículo médio” e suas implicações na formação do estudante

Reflections on “the new medium curriculum” and its implications for student education

Reflexiones sobre “el nuevo currículum medio” y sus implicaciones para la formación de los estudiantes

Recebido: 18/08/2022 | Revisado: 29/08/2022 | Aceito: 31/08/2022 | Publicado: 09/09/2022

José Farias Bernardes¹

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3203-5788>
Secretaria de Educação e Desporto do Amazonas, Brasil
E-mail: jose.bernardes@gmail.com

Eliane Regina Martins Batista²

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6018-7140>
Universidade Federal do Amazonas, Brasil
E-mail: eliane_rm@ufam.edu.br

Resumo

O presente artigo constitui resultado de estudo exploratório cuja intencionalidade visara a ampliação da experiência dos pesquisadores em torno do tema políticas educacionais, analisando sua trajetória na reformulação de políticas educativas e políticas curriculares. Das premissas, o objetivo principal deste artigo intenciona discutir o campo de políticas educacionais, localizando-as ao cenário de influência e cenário de produção textual, correlacionando-os a reforma curricular da educação média em efetividade atualmente. Com efeito, será utilizado como método de investigação a abordagem do ciclo de políticas (ACP) porque possibilita compreender cenários e contextos como fenômenos cíclicos e trajetórias mutáveis em arenas políticas contínua e plural, destoando da visão governamental de políticas públicas. Desta forma, incrementamos a ACP a pesquisa documental técnica qualitativa adequada na interpretação contextualizando (cenário de influência) e discutindo nos documentos gerais (cenário de produção de textos) seus efeitos orientadores e normativos na “implementada” da BNCC. Desse estudo nos deparamos numa realidade reformista abrangendo a educação básica, todavia fora delimitado ao novo currículo do ensino médio como objeto do estudo e a reestruturação de interfaces formativa, processo organizacional de flexibilizar o saber escolar, ao passo que, retomamos um neotecnismo utilitarista e pragmático de escolarização. Assim, teóricos como Ball, Mainardes, Mainardes e Marcondes, Mainardes e Tello, Tello e Mainardes e Lopes referenciaram a abordagem em ciclos de políticas desconstruem o ideário determinístico e linear de política pública como simples resolução de problemas onde desconsidera a participação social particulariza os locais e poder decisório dos indivíduos, enquanto sujeitos produtores de políticas públicas. Por conseguinte, a lógica produtiva de política no interesse da revalorização de capital, onde o interesse privado do empresariado se sobrepõe ao interesse público, proporcionando flertes com o projeto de privatização dos serviços e bens públicos.

Palavras-chave: Ciclo de política; Novo ensino médio; BNCC.

Abstract

The present article is the result of an exploratory study whose intentionality aims to expand the experience of researchers around the theme educational policies analyzing its trajectory in the reformulation of educational policies and curriculum policies. From the premises, the main objective of this article is to discuss the field of educational policies locating them to the scenario of influence and scenario of textual production correlating them to the curricular reform of middle education currently in effect. In fact, the policy cycle approach (PCA) will be used as a research method because it allows understanding scenarios and contexts as cyclical phenomena and changeable trajectories in continuous and plural political arenas, diverging from the governmental view of public policies. Thus, we increased the PCA to documentary research qualitative technique appropriate in the interpretation contextualizing (scenario of influence) and discussing in general documents (scenario of text production) its guiding and normative effects in the "implemented" of the BNCC. From this study we came across a reformist reality covering basic education, however it was delimited to the new high school curriculum as the object of study and the restructuring of interfaces formative organizational process to make school knowledge more flexible, while we resume a utilitarian and pragmatic neotechnical schooling. Thus, theorists such Ball, Mainardes, Mainardes & Marcondes, Mainardes & Tello, Tello & Mainardes e Lopes referenced the approach in policy cycles deconstruct the deterministic and linear ideology of public policy as simple problem solving where it disregards social participation particularizes the places and decision-making power of individuals, as subjects producers of public policies. Therefore, the productive logic of policy in the

interest of capital revaluation, where the private interest of the business community prevails over the public interest, providing flirtations with the project of privatization of public services and goods.

Keywords: Policy cycle; New high school; BNCC.

Resumen

El presente artículo constituye el resultado de un estudio exploratorio cuya intencionalidad es ampliar la experiencia de los investigadores en torno al tema de la política educativa analizando su trayectoria en la reformulación de la política educativa y la política curricular. A partir de las premisas, el objetivo principal de este artículo pretende discutir el campo de las políticas educativas ubicándolas al escenario de influencia y escenario de producción textual correlacionándolas con la reforma curricular de la educación media actualmente vigente. En efecto, el enfoque del ciclo político (ECP) se utilizará como método de investigación porque permite entender los escenarios y contextos como fenómenos cíclicos y trayectorias cambiantes en arenas políticas continuas y plurales, apartándose de la visión gubernamental de las políticas públicas. Así, aumentamos el ECP a técnica cualitativa de investigación documental adecuada en la interpretación contextualizando (escenario de influencia) y discutiendo en documentos generales (escenario de producción de textos) sus efectos orientadores y normativos en la "implementación" del BNCC. A partir de este estudio nos encontramos con una realidad reformista que abarca la educación básica, sin embargo se delimitó al nuevo currículo de la escuela secundaria como objeto de estudio y a la reestructuración de las interfaces del proceso organizativo formativo para flexibilizar el conocimiento escolar, mientras que, retomamos una escolarización neotécnica utilitaria y pragmática. Así, teóricos como Ball, Mainardes, Mainardes & Marcondes, Mainardes & Tello, Tello & Mainardes e Lopes referenciado al enfoque en los ciclos de las políticas deconstruyen la ideología determinista y lineal de las políticas públicas como simple resolución de problemas donde se prescinde de la participación social particulariza los lugares y el poder de decisión de los individuos, como sujetos productores de políticas públicas. Por lo tanto, la lógica productiva de la política en aras de la revalorización del capital, donde el interés privado de los empresarios anula el interés público, proporciona coqueteos con el proyecto de privatización de los servicios y bienes públicos.

Palabras clave: Ciclo de política; Nueva escuela secundaria; BNCC.

1. Introdução

O presente trabalho é parte integrante de um estudo exploratório permitindo aumentar a experiência do pesquisador em torno do determinado problema (Triviños, 1985): políticas curriculares e integração do currículo no ensino médio. A pesquisa em políticas educacionais e a análise da trajetória de políticas são temas necessários no estudo do currículo brasileiro, a abordagem em ciclo de políticas possibilita compreender esses problemas através compreensão em contextos de políticas educativas enquanto arenas tensionada e conflituosa. O estudo também corrobora na estruturação teórico-metodológica de dissertação de mestrado³ assentando assim o objetivo na análise de políticas curriculares ao ensino médio e os desafios em compreender as políticas públicas nos cenários de influência e produção textual.

Enquanto questão norteadora deste estudo ensejou vislumbrar **os impactos que esses cenários modificarão na função organizacional da escola numa possível perspectiva de integração curricular**. Na concepção de Lopes (2008) integrar pausa em democratizar o processo de políticas escolares sem estratificações do saber, assim ao aprofundar o estudo reconstrói-se uma concepção de que o currículo se relaciona a fatos “*de as disciplinas serem organizações de conhecimento capazes de criar vínculos entre atores sociais, mobilizar recursos materiais e simbólicos, envolver relações de poder e delimitar territórios de atuação que atendem a demandas sociais específicas*” (Lopes, 2008, p. 80). Arrelias, et al., (2022) corroboram na perspectiva de que os novos currículos ao tratar da integração adotem a mobilidade dos saberes escolares através da flexibilidade espaço-temporal contextualizando o processo educativo.

Sobre pesquisas educacionais (educação, educativa, currículo) Mainardes, et al., (in Ball & Mainardes, 2011, p. 143) apresentam uma realidade em construção aonde a “pesquisa sobre políticas educacionais vem se constituindo em um campo de investigação distinto e em permanente busca de consolidação”, afinal os estudos em políticas educacionais não tratam de política propriamente (no singular), uma vez que o objeto de estudo/sujeito são professores, alunos ou a organização escolar, ou o trabalho na escola (Mainardes, 2015; Mainardes, 2018), esses cenários impossibilitam reduzir a um problema. No Brasil tem se observado um significativo aumento no campo de estudos em políticas educacionais, conquanto os autores reforçam

discutir “referenciais teórico-metodológicos das pesquisas” assim como “os referenciais teórico-metodológicos que têm sido propostos para a análise de políticas” inter-relacionando a literatura internacional (Mainardes, et al., 2011, p. 144).

Uma das principais críticas atualmente diz respeito às pesquisas se assemelharem aos discursos dos formuladores das políticas que culpam professores, alunos, pais caso as políticas fracassem (Silva & Graça, 2016, p. 31). Os reformuladores são conhecidos analistas políticos e estão, sobretudo, a cargo de agências internacionais, governamentais ou organizações privadas, o trabalho desses agentes de políticas está vinculado a tarefas acadêmico-profissionais em universidades ou centros de pesquisa onde ganham notoriedade. (Mainardes, et al., 2011).

Assim, “a pesquisa em política educacional dispõe de várias posições, estilos e preocupações posicionadas diferentemente em relação aos processos e métodos da reforma e em relação às tradições e práticas das ciências humanas” (Ball & Mainardes, 2011, p. 34). Desta forma, o pesquisador em políticas educacionais não pode se limitar num analista de política, mas de políticas por causa da pluralidade que esta desempenha no cenário da prática.

Em síntese, esse trabalho estruturado em sessões desenvolverá o estudo teórico-documental assim apresentado: “Metodologia” pesquisa documental integrada à abordagem teórico-metodológica do ciclo de política analisando a trajetória de política educacional e curricular; “Resultados e Discussões” desenvolvidos em duas seções: uma, estuda os cenários e arenas de políticas; outra, os impactos das políticas reformistas ao novo ensino médio refletidos da base comum curricular; ao final as “Considerações”.

2. Metodologia

O presente estudo adota a técnica em pesquisa documental⁴ relacionando estudo exploratório aos contextos em políticas públicas onde analisaremos e discutiremos às normatizações e diretrizes que sustentam a reformulação em política educacional para etapa final da educação escolar. Desta forma, consideramos a pesquisa documental uma técnica qualitativa de análise e complementar metodologicamente (Flick, 2009) adequada à interpretação de contextos tensionados (cenário de influência) que produzem documentos referenciais (cenário de produção de textos). No desenvolvimento desta pesquisa são considerados documentos gerais que legitimam a política curricular do Novo Ensino Médio (NEM) (Lei n. 13.415, 2017) fulcro jurídico na estruturação da Nova Base Nacional Comum (BNCC, 2018) e Portaria n. 1.432 (BRASIL, 2018).

Partindo dos pressupostos apresentados, justifica-se a pretensão exploratória em analisar os documentos gerais de política educativa confrontando aos estudos teóricos, considerando a atual reformulação do currículo para o ensino médio nos cenários de influência e produção de textos oficializados principalmente na atual Base curricular, lei do novo ensino médio e resolução dos arranjos formativos.

Na análise de documentos curriculares assumimos o referencial teórico de análise assentado na abordagem do ciclo de políticas (ACP) em Ball (2006, 2011), Lopes (2008), Mainardes (2006, 2015, 2018), Mainardes e Marcondes (2009), Mainardes e Tello (2016), Tello e Mainardes (2015). A partir desta abordagem delimitamos nossa pesquisa aos contextos primário (cenário influência) e secundário (cenário de produção de texto). Método este cunhado numa concepção sociológica de política pública que viabilizou a reciprocidade analítica do campo exploratório aos documentos reformadores (NEM; BNCC; Itinerários Formativos).

Enquanto fronteiras e demarcações, este estudo se propôs utilizar documentos referentes aos últimos cinco anos de reformulação curricular do Novo Ensino Médio, contudo trazemos recortes recentes dessa construção resgatando documentos anteriores para compreensão de totalidades e dirimir prejuízos na análise do trabalho. Por conseguinte, entenderemos o desenvolvimento dessas políticas ao nível macro e local, constituindo campos de abordagens e seus reflexos nos documentos oficiais, mas também relacionar a literatura pertinente (trabalhos, artigos, ensaios, teses) que fundamentaram ao nosso entendimento por políticas curriculares.

3. Contextos do Ciclo de Políticas

A abordagem em ciclo de política (ACP) desconstrói a ideia determinística de política pública como ação linear, lógica e parametrizada que regulamentada desconsidera as particularidade e singularidades de grupos sociais minoritários, mantendo rigorosamente categorias de dominação num processo natural hegemônico⁵. Quando utilizado analiticamente a ACP demonstra os fenômenos cíclicos/não hierárquicos da trajetória das políticas em sua dinâmica e complexidade contextual da sociedade, onde reformulações “top down” tendem a não responder os anseios por democracia e participação.

Assim, o ciclo de políticas apresenta uma possibilidade teórico-metodológica para ampliar ponderamentos das trajetórias de políticas educacionais e curriculares em diferentes contextos de conflitos, fato causador de insegurança epistemológica por se tratar de pesquisas sociais (educação como fenômeno social) e abordagens qualitativas. Essa idiosincrasia tem nos estudos de Tello, Mainardes (2015) refutações empoderadas apresentando questionamentos diversos e difusos cuja preocupação na estrutura da pesquisa tange a segurança epistêmica da investigação, desde uma superficialidade autocriticada por Ball (2006), Tello e Mainardes (2015) onde demonstram fragilidades na sistematização do objeto se reduzir o cognoscível a descrição somente. A ACP expõe o pesquisador constante re-estruturação do escopo de estudo por entender a realidade mutável.

O estudo de Cesar M. Tello e Jefferson Mainardes (2015) fundamentado em Masson (2014) e em documentos do grupo temático Enfoque das Epistemologias da Política Educacional – EEPE⁶ demonstram que:

[...] nos resultados de pesquisa na América Latina é muito comum encontrar de forma explícita e com certo desenvolvimento os níveis técnicos e metodológicos de pesquisa: os modos de coleta de informação, a organização técnica, sem observar-se, no entanto, desenvolvimentos teóricos e epistemológicos nas pesquisas (Tello & Mainardes, 2015, p. 155).

Estes autores admitem haver fragilidades epistêmicas nos estudos por apresentar inseguranças teóricas em nome da flexibilidade científica. Esse tema ainda deixa os teóricos clássicos descrentes da abordagem, indiferença refletida na própria produção teórica “En un relevamiento realizado en revistas brasileiras y de lengua inglesa, constatamos que casi no existen publicaciones que tematizan esta temática, o son tratadas, en general, tangencialmente” (Tello & Mainardes, 2015, p. 25). No entanto, em níveis ecléticos, à incerteza teórico-epistemológica permanece, no entanto, não inviabiliza o estudo desde que fundamentada em arranjos epistêmicos de vigilância teórica que aprofunde a materialidade estudada. No estudo “Pluralismo metodológico: falso caminho”⁷ Ivo Tonet admite o “verdadeiro dilema não está entre o dogmatismo e o pluralismo, mas entre uma abordagem da problemática do conhecimento fundada na perspectiva da subjetividade e outra fundada na perspectiva da objetividade” (Tonet, 2004, p.1) em relações compartimentadas e irreflexivas. Nessa visão:

[...] a perspectiva descritiva presente nas pesquisas nesse campo não permite desenvolver avanços na compreensão, principalmente quando essa perspectiva assume posicionamentos dogmáticos ou ecléticos. Ou, quem sabe, dito de outro modo, os posicionamentos dogmáticos e ecléticos conduzem a pesquisas meramente descricionistas (Tello & Mainardes, 2015, p.155).

Grosso modo, consideramos a proposta de Mainardes (2018) compreendendo a perspectiva descritiva como elemento ou arranjo interpretativo, desconstruindo a ideia de simplicidade ou fragilidade epistêmica que “se estabelece quando não se aprofundam os níveis de pesquisa e a descrição se converte na perspectiva predominante do processo de pesquisa” (Tello & Mainardes, 2015, p. 156).

Disto a ACP projeta leituras e releitura intencionalmente provisória, aberta e flexível, premissas estas que sustentam reflexões plurais em ciclo de políticas (Mainardes & Marcondes, 2009). E no campo de política em currículo os estudos de

Alice Casimiro Lopes (2004, 2008, 2016) são referenciados por refletirem, principalmente, enfoques crítico-sociológicos acerca do contingenciamento educacional, social, econômico e comercial em constante relação “entre particular e universal: todo e qualquer projeto emancipatório suposto como universal é apenas um particular que se hegemonizou como tal em determinadas lutas contingenciais e provisórias”. (Lopes & Macedo, 2011, p. 47). Essas abordagens sustentam a descrição conceitual enquanto premissas para a produção de política, ou seja, proeminente a questões direta ou indiretamente de como as políticas públicas são iniciadas e os discursos são construídos enquanto processos antagônicos.

Referendamos dois momentos que corroboraram em apontamentos na abordagem do ciclo de políticas: o primeiro apresentado em 2011, na 34ª Reunião da ANPED⁸, do Grupo de Trabalho sobre currículo, GT12 - Currículo (Trabalho Encomendado do GT Currículo da ANPEd 2011, tema base “Política de Currículo e Escola”), decorrente dos estudos de Ball (2006), Ball, et al., (1992; 1994) os quais trazem para discussão os processos micropolíticos e a necessidade em articular os campos macro e micro nas pesquisas sobre política curricular e o acréscimo dos cenários de efeitos/resultados e de estratégias. As pesquisadoras responsáveis Oliveira; et al., acrescentaram observação quanto a contexto da estratégia política:

Defendemos, contudo, que essa solução acaba por comprometer a concepção dos contextos como arenas políticas, como lugares e grupos de interesse atravessados por disputas e embates, na medida em que reforça a ideia que Ball busca desnaturalizar da ação política circunscrita, dentre outras, à esfera do Estado (Oliveira; Matheus; Lopes, 2012, p. 119).

Nessa abordagem consagram Oliveira, et al., (2012) em certo comprometimento a própria definição “circulação de políticas” são fenômenos cíclicos que possibilitam aos sujeitos mediação discursiva na produção da própria política, “entendido como uma totalidade relacional que busca limitar a significação de determinadas práticas”. Disso, observaremos no decorrer das pesquisas em política educativa que necessitam suplementar teoricamente-metodologicamente as políticas de currículo para que “possam dar conta das relações de força que se estabelecem por sujeitos em diferentes contextos na produção de suas ações políticas”.

A compreensão de como sujeitos atua na produção de políticas em diferentes contextos de produção, de como os textos e discursos que são produzidos por esses sujeitos adquirem significado, de como determinados sentidos se hegemonizam e que processos de articulação permitem tal hegemonização depende de outros aportes teórico-metodológicos. Para um desenvolvimento dessa concepção, há necessidade de uma teorização em que o poder, o sujeito e os discursos sejam compreendidos de diferentes formas (Oliveira, Matheus & Lopes, 2012, p. 121).

O segundo apontamento retoma a crítica na pesquisa sobre política educativa reflexiva à produção de políticas escolares, o estudo apresentado ao XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste – Científica Regional da ANPEd, em 2018, GT12: voltado a estudos sobre Currículo⁹ sob responsabilidade de Gláucia Maria dos Santos Cordeiro e Carla Patrícia Acioli Lins com base em Mainardes e Marcondes (2009) apresentaram cenários organizacionais de políticas em âmbito macro e micro-orgânicos: as escolas e o campo de atuação dos atores escolares, possibilitando inferir a importância dos cenários apriorísticos que fundamentaram a política em ciclos e *a posteriori* a importância da heurística na ACP como método de pesquisa, base heurística (entendida experiência da busca por conhecimento).

Como resultado registrado nos anais do evento considera o ciclo de políticas a método, reforça a base heurística de investigar e alicerçar o conhecimento sobre política. É uma forma reflexiva e processual em interpretar (*influência*) e produzir políticas (produção textual), ampliando a abordagem o Grupo de Trabalho GT12 admite fatores macropolíticos de política econômica influenciando na organização das escolas, na “reformulação” do currículo e na aquisição de artefatos para “implementação” política na educação média.

Com base nas abordagens acima e ampliando estudos recentes são apresentados os cenários que constituem esse trabalho. Por cenário de *influência* foram consolidados em Mainardes (2006), Cordeiro e Lins (2018) que tratam da “gênese” significativa da ação enquanto jogo de disputas e interesses dos agentes políticos globais e locais, (Ball, 2001 como citado em Cordeiro e Lins, 2018) “onde normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são construídos”. (Mainardes, 2006, p. 51). Interpretações recentes trazem destaques a este cenário o grau de influência de órgãos externos (OCDE, FMI, ONU/UNICEF)¹⁰ na política de Estado, especificamente, no caso do Brasil, vem promovendo fragilidades antirreformistas. Mainardes (2018) critica a perspectiva linear de governabilidade na elaboração de políticas públicas porque “A análise do contexto de influência é complexa.”. Há necessidade de considerar a historicidade da política investigada, pois geralmente políticas similares já foram propostas antes do surgimento de uma “nova política”.

A influência externa camufla expoentes de direitos humanos, mesmo órgãos como a ONU participam do processo decisório, mas demonstram declinar as exigências capitalistas, considerando haver países com assento permanente e dimensões supranacionais. O problema das exigências do capital refere-se a conflitos e disputas hegemônicas de lutas emancipatórias que tradicionalmente relativizam o direito das massas populares, resignando à libertação de grupos minoritários (pobres, pretos, mulheres, crianças e jovens), mas também há interesses privados e particulares organizados, que ambos os contextos se referenciam pela representatividade (grupos e organizações, sindicatos, confraternizações, consórcios, confederações e organizações secundária e terciária, e representantes supranacionais) em detrimento de uma programação de gerenciamento eficiente, ou seja, custo/benefício e investimentos nos serviços públicos “implementado” a partir de políticas genéricas e superficiais, que priorizando uma revalorização do capital e *downsizing* do Estado (Mainardes, 2018, grifo do autor).

É importante praticar essa desconstrução, se houver a pretensão de compreender a sociedade contextualizando suas necessidades e como são refletidas nas escolas, uma vez que essas produziram políticas educativas e deverão tanto nos debates quanto nos textos (micropolítica) responder às tensões explícitas na arena de influência, de algum modo, “às demandas das práticas, no que lhe concerne, se desenvolvem por meio de um diálogo que advém de textos e discursos oficiais – mas não por isso únicos – e as expectativas, desejos e possibilidades concretas dos sujeitos políticos praticantes” (Oliveira & Macedo, 2012, p. 74).

Nesse diálogo, posições e concepções diferenciadas a respeito do que é e deve ser a educação, o currículo, a sociedade e a prática educativa se expressam mais ou menos, em virtude do seu poder de intervenção sobre a produção das políticas práticas curriculares, tanto em sua oficialidade textual quanto em sua realidade oficiosa. Ou seja, as políticas educacionais e as práticas cotidianas são produtos e produtoras de diálogos que as constituem e por elas são constituídos. Edgar Morin advertia para a impossibilidade de sabermos, nos processos sociais, quem é produto e quem é produtor. ‘O processo social é um círculo produtivo ininterrupto no qual, de algum modo, os produtos são necessários à produção daquilo que os produz’ (Oliveira 2010 como citado em Oliveira & Macedo, 2012, pp. 74-75).

O apontamento citado garante a arena de influência que refletirá no “contexto da prática” uma despersonalização, caso não haja consciência do cenário que produza políticas educativas e agentes escolares atentos em participar no processo. O posicionamento de Morin (Oliveira & Macedo, 2012) implicado no campo de atuação (Ball & Mainardes, 2011) demonstra existir um imaginário rigoroso em dicotomizar políticas e práticas, discurso e ação, assim como outras relações, por exemplo, teoria e prática – teoria são uma “coisa” e prática é outra, entendendo que “fenômenos diferenciados com sujeitos e lógicas próprias e excludentes impede perceber as permanentes interpenetrações entre ambas, que não existem enquanto tais, isoladamente”. (Oliveira & Macedo, 2012, p. 73).

A preocupação envolve os equívocos de papéis, pois a quem cabe estabelecer às políticas – as autoridades, analistas simbólicos – e para quem deveria ser feito – pessoas, indivíduos; mercado, empresários – e quem operacionalizaria – gerentes, professores e alunos, estes somente executariam o receituário reproduzindo ideologias. Portanto, refuta-se o modelo de que

políticas são produzidas apenas no âmbito estatal (governo) como resolução de problemas, por isso, não haveria discussão ampla. Assim, compreendemos que existem tensões por políticas heterogêneas através de discursos plurais e circulares no “campo educacional, discursos que são base da produção de sentidos e significados para as políticas de currículo em múltiplos contextos, em uma constante tensão homogeneidade-heterogeneidade” (Lopes, 2006, p. 35).

O cenário de produção textual direciona a análise do discurso elaborado (documentos legais: gerais e locais, o direito propriamente) intrínseco a ideologias hegemônicas defendidas ou refutadas no contexto de influência, se tornam artefatos de poder decisório. Nesta arena a política (teoricamente) demonstra teor técnico (rebuscamento) referente à estrutura linguística da área do direito, a clareza e explicites articulando a linguagem ao interesse “público”, nesta arena busca-se a consonância interpretativa, limítrofe e referenciada, diretrizes, normatizações, decretos, resoluções, ordem de serviços, ofícios. Ancorado a este cenário pode-se empreender na formalização da educação:

A educação formal, organizada sob a forma de política pública, é, portanto, uma das maneiras instituídas de internalização dos valores hegemônicos na sociedade capitalista e que, a partir das lutas sociais – em especial da classe trabalhadora pelo reconhecimento de seus direitos sociais –, tornou-se também condição importante para os processos de produção de uma consciência própria, autônoma, dessa própria classe e de suas frações. (Almeida, 2015, p. 35).

Dias e Abreu (2012, p. 40) explicam que para atender aos conflitos e tensões esse “processo resulta na produção de textos políticos caracterizados pela bricolagem com a finalidade de garantir às políticas a legitimidade, por parte de diferentes grupos, bem como de articular demandas desses mesmos grupos”. Para Lopes (2001) o processo de produção de texto admite dois formatos de discursos: o legitimado e o legitimador, ou seja, oficial, formal, legalista e o real e pragmático.

A elaboração de documentos políticos demanda recursos humanos, materiais simbólicos para alcançar eficácia, que reafirma planos diversificados de contingenciamentos. A consolidação de políticas educativas envolve práticas de recontextualização e ressignificação da própria política escolar, descrito em seus documentos reais, dinâmicos e previsíveis, uma vez que as lutas por poder em torno dos processos de explicitação das arenas de produção textual tendem a especificidade local: individual, particular e coletiva.

Assim, todo texto político é um texto híbrido, mas a legitimidade desse texto não é dada apenas pela incorporação dos diferentes discursos nos documentos curriculares, mas sim pelo complexo processo de negociação de sentidos em torno das políticas pelos diferentes sujeitos e grupos sociais que o influenciam e produzem (Dias & Abreu, 2012, p. 40).

Desse modo, a usabilidade dos cenários como arenas analíticas de políticas educativas trazem interesse subjetivo e objetivo numa perspectiva híbrida, plural ou bricolar devem-se ressaltar a contextualização e a ressignificação com os demais espaços de produção de políticas, pois todos representam arenas onde sujeitos disputam hegemonia e poder decisório dos discursos. Além disso, a explicitação do significado de política e de um posicionamento epistemológico pode auxiliar e enriquecer a análise dos textos. Conforme orientação de Mainardes pode-se empreender a seguinte sistematização para iniciar uma análise em ACP:

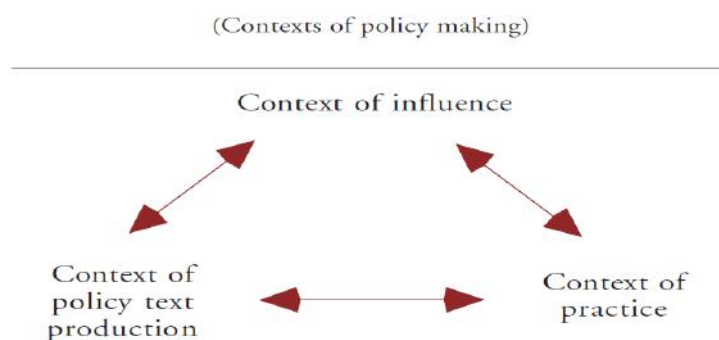
a) identificação da teoria do problema (que deu origem à política) e da teoria da política (seus fundamentos), bem como de possíveis desencontros e fragilidades tanto da teoria do problema quanto da teoria da política; b) análise discursiva dos textos para identificar seus fundamentos, ideologias subjacentes, incoerências, termos que se repetem; c) identificação das redes políticas e sociais envolvidas na formulação da política e dos seus textos; d) fundamentos teórico-epistemológicos explícitos ou implícitos. (Mainardes, 2018, p. 13).

No contexto da prática, mesmo não sendo abordado neste artigo é importante para compreensão do método, seguinte à produção de texto emerge da legitimação da política em si, se na produção textual há articulação da política como direito público, o contexto da prática é campo da subjetividade, de atuação dos sujeitos operacionais (gestores, administradores, pedagogos, professores e alunos) essa arena configura lócus antagônico e divergente onde a política produzirá seus efeitos e consequências.

Neste cenário, Ball (como citado em Mainardes, 2006; 2018) e Ball (como citado em Cordeiro & Lins, 2018) reformula a compreensão de “implementação”¹¹ da política pública, porque ainda é comum observar o objeto expresso em lei enquanto procedência à obrigatoriedade, ou seja, “ser” sinônimo prático inerente a atos discricionários de decisão local à destreza democrática a participação velada e limitada – coesa e/ou coercitiva – e escutas dispersas, ruídos em âmbito escolar dependentes da amplitude crítico-analítica pode ser institucionalizada ou reprimida.

Na Figura 1, a seguir, apresentamos a disposição do ciclo de políticas (apenas com os três contextos visto na pesquisa):

Figura 1. Contextos do processo de formulação de uma política.



Fonte: Mainardes (2006).

Com relação aos contextos de políticas (influência, produção textual, prática) observamos convergências na trajetória cíclica das políticas conforme descrito na Figura 1 (acima exposta) demonstrando a ideia de continuidade, desconsiderando a linearidade comumente vista na aplicabilidade de ações e programas governamentais. Ao adentrar no âmbito escolar (estrutura microssistêmica) agrega-se o estudo de Lopes (2008) e Lopes e Macedo (2014) cujos estudos corroboram com Ball e Mainardes (2011) no campo de política e integração curricular e Hostins e Rochadel (2019) ampliando a compreensão do debate sobre o método teórico-analítico desenvolvido por Stephen J. Ball.

4. A Política Educacional Inerente aos Contextos de Influência e Produção de Textos

As escolas públicas têm se debruçado na observância de documentos locais que atendam o currículo da educação média, em torno da nova Base (Brasil, 2018) atrelada à Lei n. 13.543/2017 do novo ensino médio que pretendem alavancar aprendizagens essencialistas ao novo currículo comum, num cenário de desconstruções, estratégias governamentais de ensino visam promover uniformizações e novos formatos genéricos, se apropriando de termos como **protagonismo, competência, habilidades, áreas e objetos de conhecimento** (destaque nosso). Apesar da utilização dessas terminologias (algumas novas e de outras repaginadas) essa reforma apenas garante a continuação excludente e seletiva da população mais necessitada, ao constituir mecanismo mensurativos e padronizados, sem garantir minimamente o direito básico à educação.

Nos documentos gerais em destaque ao NEM (Lei n. 13.543, 2017) e a BNCC (Brasil, 2018) em estruturação desde 2018 nas escolas públicas fez-se necessário analisar a questão tangível a organização de competências e habilidades do processo educativo numa perspectiva de integração curricular (PCNEM, 2000; DCNGEB, 2013) ademais ampliar o redesenho a construção de conhecimento escolar negociado e produzido nas arenas de influência e produção de textos que deverá ser colaborativo (evitando o representativo) envolvendo toda comunidade escolar.

Os argumentos defendidos expressaram reflexão constante na sustentabilidade emergente de sociedade como processo instável do currículo formal (geral e arranjos formativos e técnica e profissionalizante) com foco no desenvolvimento de competências e habilidades enquanto tecnologia performativa, de subjetividade social para colaboração de aprendizagens do saber técnico-prático e fundamental inerente ao processo de retomada da profissionalização básica. Esse retorno ao tecnicismo ganhou suporte na primeira década do milênio com a implantação de programas que resgatavam essa temática, contudo por ser política de governo logo eram abandonadas. Bentes e Souza (2022) admitem reacender o paradigma produtivista e utilitarista como elementos de formação escolar do indivíduo, por causa das relações de mercadológicas que favorecia o Brasil.

A atual reforma curricular consiste numa sobreposição de normativas (parâmetros, diretrizes e referências) voltada ao currículo nacional desde a redemocratização do país, que tem se traduzido em discursos pedagógicos e politização da mudança como ineditismo¹², e decisões antagônicas referentes a necessidades sociais tanto afirmativas de nichos minoritários, escolarização e mercado. A revalorização do capital se destacou por imperativo do mercado representado por acordos internacionais que favoreciam o empresariado, estes tiveram maior interesses em ajustar as políticas educacionais a seus interesses influenciando na “elaboração da regulamentação constitucional, que sairia em defesa de um projeto societário de uma ordem neoliberal a serviço do capital” (Bentes & Souza, 2022, p. 8).

Assim, além de influenciar compreensão da sociedade como nicho consumidor e educação se transforma num grande negócio, onde novas relações entre público e privado são redimensionados. Mas também, a justificativa da reforma educacional tem referência ao controle social velado, pois os documentos anteriores viabilizavam espaço de regionalização e contextualização, a Base promove uma uniformização das massas pelo Estado justificando a necessidade de uma base comum nacional como instrumento de nacionalização e soberania através de pactuação interfederativa (BNCC, 2018).

Além do escopo governamental, a educação média moldada à Lei n. 13.415/2017 reconfigurou a LDBEN n. 9394/1996, depois ampliada pela Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018 (exclusivo aos itinerários formativos) recomendando o tema “protagonismo juvenil” enquanto desenvolvimento da autonomia e poder decisório discente. Desse ponto aos estudantes foi-lhes dado “voz”, “escutas” pseudo-participativas na escolha por formações em **iniciação científica, processos criativo e sociocultural, e empreendedorismo** (eixos formativos), destacando autonomia profissional articulada à formação técnica (Brasil, 2018). Estruturava-se uma antinomia à autonomia e/ou a emancipação social do estudante considerando o cunho laboral para “sobrevivência”, não podemos considerar o cenário deslocado de consciência individual ou coletiva à condição sociedade mecânica durkheimiana.

O NEM (2017) é principal referencial da política educacional e pressuposto orgânico em matéria legitimadora, contudo avança sendo ambigualmente suplementado pela Base (Brasil, 2018) um documento de caráter tangível a reformulação do currículo nacional que “garante” o direito subjetivo (de formação humana, justa e inclusiva) e contínuo (integral, numa sociedade democrática e direitos humanos) a todo estudante orientado pelos princípios éticos, estéticos e políticos, ou seja,

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 da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Resolução n. 3, 2018, p. 7).

O currículo escolar da educação média, ancorado na legislação pertinente, proporciona atender as necessidades e expectativas, fortalecendo o engajamento e o protagonismo discente. Pretendido constitucionalmente no direito ao acesso e a permanência do estudante a escola, a Base institucionaliza o processo de aprendizagem durante a vida escolar do estudante, embora as garantias aprendentes sejam unificadas a partir de estratégias matriciais do conhecimento assimilada das competências e habilidades.

Contudo, o período de exequibilidade (de desenvolvimento) do NEM (Lei n. 13.415, 2017) convergiu paralelamente à homologação da nova BNCC (2018), causando sutis discursões (antagônicas) quanto ao grau de importância das políticas, principalmente a intangibilidade a diversidade. Numa “pseudo-ambientação” participativa do estudante se propôs protagonizar aptidões e convencimentos marginalizantes de que ampliando tempo e espaço escolares: o estudante sujeito própria aprendizagem (protagonismo juvenil)¹³, desde que se deixasse induzir pela formação técnica ou profissionalizante.

Nesse arcabouço “inovativo” empreendeu mudanças que ocorrem na ampliação do tempo escolar consistindo em elevar de 2.400 horas escolares para, gradativamente em cinco anos, 3.000 horas no ensino médio (1.800 horas de educação geral e 1.200 horas em arranjos formativos) essas estratégias se revalorizou, em parte, disciplinas referenciais como Língua Portuguesa e Matemática e suprimiu outras no caso a Filosofia, conforme se observa na proposta curricular pedagógica do novo ensino médio (PCPNEM, 2022). Esse formato de currículo escolar pretende atender às necessidades e expectativas dos estudantes, fortalecendo seu interesse, engajamento e protagonismo, visando garantir sua permanência e aprendizagem na escola pelo desenvolvimento de matrizes conceituais, habilidades, atitudes e valores formativos à sociedade e a vida profissional considerando a intensidade e velocidade das transformações na sociedade contemporânea. (Anexo da Portaria n. 1.432, de 28 de dezembro de 2018, reforçando as legitimidades PNE 2014-2024 (Lei n. 13.005, 2014) e BNCC (Brasil, 2017; Brasil, 2018). Assim, a estrutura do referido nível de ensino consonante ao PCPNEM (2022, pp. 45-48; 373-424):

1. **Educação geral:** permanece a ideia de currículo comum, constituído por áreas de conhecimentos, se desdobrando em componentes curriculares, se fragmentando em objeto de conhecimentos;
2. **Itinerários formativos:** cenário de flexibilização referente a um conjunto de situações e atividades educativas cuja principal característica está no “poder decisório” discente em aprofundar e ampliar sua aprendizagem.
3. **Formação técnica ou profissional:** não constitui uma categorização escolar, mas, na prática, se configura um instituto fundamental ao resgate neotecnicista, porque constitui elemento formativo na decisão discente, consagrando a estruturação de arranjos flexíveis. (grifos nossos).

As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (MEC, 2013) demonstram, imperativamente, os desafios das escolas para reinventarem-se inovativa e criativamente seus tempos e espaços pedagógicos reafirmando o direito ao acesso, à permanência e aos processos formativos, assim há necessidade de produzir propostas curriculares pautadas na Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 que “atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio”:

[...] 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 sócio-afetivas”. (Brasil, 2018, p. 2).

A produção do currículo escolar local implica compromisso com a formação integral, garantindo a permanência na escola oportunizando mais aprendizagem (Brasil, 2018), institucionalizando processos estratégicos de ensino convergindo a experiência e a prática social intrínseco ao contexto do estudante, contudo há nestes documentos (NEM/BNCC/Itinerários) reengenharias estruturantes da política escolar ao inserir uma roupagem neotecnicista, na prática, presencia-se uma retomada ao dualismo escolar que adormecia desde a redemocratização do país.

Aqui, ancorados em Brittes e Ahmad (2022, p. 5) concluem: “As políticas para a educação, inseridas no contexto neoliberal, têm incluído o princípio da competência do sistema escolar [incrementando técnicas] e modelos gerencialistas de avaliação do sistema. Assim, o currículo resolveria o problema da “qualidade”, mas, na prática, qualidade está integrada a produtividade e “atende os objetivos mercadológicos”. Essa perspectiva capitalista indica um estreitamento entre público e privado otimizando a valorização do capital, essa “fetichização” internaliza questões como diversidade, inclusão e justiça social, direitos humanos e educação para todos como um grande negócio, o *edu-business* (Ball et al., 2016).

Nesse aspecto, Ball (1992), Lopes (2004, 2008) e Mainardes (2006, 2015, 2018) proporcionam estudos sobre políticas educacionais e a eficácia destas na reformulação do currículo escolar, mas também colaboram em críticas iniciais à governança pública que “flerta” com a mercantilização educacional, vista contemporaneamente como um grande negócio, marcadamente explícito em publicações resultantes de acordos econômicos (intersectorial, bilateral, multilateral) customizando estratégias mercadológicas transcendentais ao interesse público, que reconhece o direito à escola (educação; ensino; aprendizagem) enquanto fato empreendedor de serviços e bens particulares. Esse formato hegemônico persistente ainda hoje, e orienta a política em países subdesenvolvidos onde o papel da escola se delimita a exequibilidade reprodutiva do trabalho. (Ball, et al., 2016; Ball & Mainardes, 2011; Lopes, 2008).

5. Considerações

As escolas reformulam seus currículos considerando a nova configuração de educação básica e sociedade visando à flexibilidade curricular no ensino médio, contudo também convergiram instrumentos reestruturantes na área de gestão escolar, estratégias pedagógica e financeira além da planificação escolar e regimentação performativas. Assim, o NEM se reconfigura na finalidade do social ao educacional (dito do social do trabalho), a conclamação do setor privado privilegiou o mercantilismo avançando explicitamente na privatização (ou terceirização) da educação como serviço público. Numa convergência neotecnicista de inserção tecnológica (digitalização) que, ao mesmo tempo, possibilitou “escultas” a alunos e professores dando, a estes um “lugar de fala”, na prática fim apenas burocrático, expressa na exasperada operacionalização discursivas de que reformando ingressaremos ao Século 21, paralelamente discutimos o controle comportamental preconizado na individualização e na coisificação social.

Os cenários de influências e produção de texto demonstraram nas leituras dos documentos oficiais (BNCC; NEM; DCN; PCPEM) justificativas convergentes ao neotecnicismo¹⁴, comprovando nas escolas que seriam utilizados projetos de gamificação (jogos digitais) e cursos articulados arranjos formativos e educação geral, desde que integre ao currículo a formação técnica e tecnológica, numa perspectiva neoprágmatista de empreendedor social. Nessa lógica, a aprendizagem teria maior relevância no processo educativo: seriam produto e essência da formação, retorno ao determinismo moderno da dicotomização teoria-prática e dualismo educacional.

Aprofundando as discussões do estudo em Ciclo de Políticas apontamos a relação global-local no fenômeno educacional de currículo cuja complexidade na desconstrução da atuação meramente exequível destoam da importância da autonomia da escola na organização do conhecimento escolar, por isso, os conflitos na valorização teórico-metodológica de políticas locais dependem da crítica reflexiva às táticas hegemônicas de reprodução ideológica onde a perspectiva de mercado prioriza a homogeneidade das massas. Os agentes escolares devem construir campos de efetivos debates antagônicos a práticas imediatistas e mercantis.

Isso compromete o cenário da prática em refutar políticas uniformizantes de base curricular descrita como nacional comum, mesmo compreendendo a política oficial como engajamento positiva prevalente do Estado, o vulto do direito deve abranger soberanamente e territorialmente uma população vivente em sociedades, em contrapartida, a visão linear

“implementativa” de políticas forjadas no ideário economicista (gerencialismo, eficiente, empreendedora) propõe melhorias para poucos.

A abordagem do ciclo de política pertinente na compreensão da política escolar e o currículo integral para refletir acerca do novo currículo médio emergem a discussão sobre institucionalização de poder que, ao transpor à escola, institui espaços polissêmicos de escutas e falas, geralmente oprimidos e marginalizados. Precisamos estar atentos a “implementação” de programas cujas ambiguidades sejam instituidoras de conjunturas sociais como pré-requisito de melhorias financeiras à escola.

Por conseguinte, reestruturar conjuntos de ações (ativas) inerentes à observação, crítica, análise e reformulações referendadas ao nível contextual dos saberes escolares, mesmo que cenários de políticas (referência e produção de texto) estejam ao nível global, é na escola onde a política se consolida, haja vista a gênese dessas são elaboradas longe da realidade institucional e, apenas, “executar” somente pode não resolver a demanda social. Assim, ficar atento significa engajamento efetivo no conhecimento e compreensão recíproca e mútuo dos cenários e arenas que concorrem para acontecimentos nas políticas em educação, bem como a real necessidade da população e a quem de direito serve as políticas educacionais.

Enfim, a pesquisa em políticas educacionais tem se demonstrado um método bastante eficaz para analisar e discutir a realidade social contextualizando a proposta de estudo evitando dicotomias e compartimentações interpretativas do objeto cognoscível. Neste estudo tratamos dos cenários iniciais (influência e produção de texto) sendo necessário trazer os temas abordados incrementando ao cenário da prática, neste as políticas são “implementadas” (visão do governo) ou efetivadas (visão em ACP) onde consideramos a mutabilidade e posições de poder local que divergem do poder centralizador, desde o cenário de influência, vimos uma uniformização e parametrização de política estratégicas de conformidade social.

Referências

- Almeida, N. L. T. de. (2015). Educação e políticas públicas na cidade. In: C. M. DAVID. et. al. (org.). Desafios contemporâneos da educação. [recurso eletrônico]. (1ª. ed.): Cultura Acadêmica. Recuperado de <https://static.scielo.org/scielobooks/zt9xy/pdf/david-9788579836220.pdf>.
- Arrelias, J. da S., Bernardo, A. M. G., & Oliveira, C. M. de. (2022). Reflexões sobre aprendizagem colaborativa e uso de TIC na educação profissional e tecnológica. *Research, Society and Development*, 11(10), e26111032327. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32327>.
- Ball S. J., & Mainardes, J. (2011). Políticas Educacionais: questões e dilemas (org. Stephen J. Ball e Jefferson Mainardes). São Paulo: Cortez.
- Ball, S. J. (2006). Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), p.10-32. <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2006/vol6/no2/2.pdf>.
- Ball, S. J., Bowe, R., & Gold, A. (1992). Reformar a educação e mudar as escolas. London: Routledge.
- Ball, S. J., Bowe, R. & Gold, A. (1994). Reformando a educação e mudando a escola: estudos de caso em sociologia política. London and New York: Routledge.
- Ball, S. J., Maguire, M., & Braun, A. (2016). Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias. (Tradução de Janete Bridon). Ponta Grossa: Editora UEPG, 220 p.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (2018). http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMédio_embaixa_site_110518.pdf.
- Bentes, H. C., & Souza, M. de F. M. (2022). A atuação do Estado Brasileiro na implementação das Políticas Educacionais: uma história de submissão ao capital e as organizações internacionais. *Research, Society and Development*, 11(10), e171111032585. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32585>.
- Brittes, L. R., & Ahmad, L. A. S. (2022). Políticas públicas e trabalho docente no contexto da Educação Básica e Profissional. *Research, Society and Development*, 11(10), e138111032685. <https://doi.org/10.33448/rsd-v11i10.32685>.
- Conselho Estadual de Educação do Amazonas. (CEEAM). (2022). Proposta Curricular Pedagógica do Ensino Médio. <https://www.sabermas.am.gov.br/pagina/novo-ensino-medio-amazonas>.
- Cordeiro, G. M. dos S., & Lins, C. P. A. (2018). Ação política: considerações a partir da Teoria da Atuação de Stephen Ball. In: 4104. Trabalho Completo. XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste: Reunião Científica Regional da ANPEd (2018). GT12 Currículo. ANPEd NE, out. 2018. http://anais.anped.org.br/regionais/sites/default/files/trabalhos/12/4104-TEXTO_PROPOSTA_COMPLETO.pdf.
- Dias, R. E., & Abreu, R. G. de (2012). Produção de políticas curriculares de formação de professores para a escola básica. In: Carlos Eduardo Ferraço, Carmem Teresa Gabriel & Antonio Carlos Amorim (orgs.). *Políticas de currículo e escola*. Coleção E-book. GT12: Currículo. <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/52679>.

Flick, U. (2009). Introdução à pesquisa qualitativa. (Joice Elias Costa Trad.). (3a ed.): Artmed.

Hostins, R. C. L., & Rochadel, O. (2019). Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. *Revista on Line De Política e Gestão Educacional*, 23(1), 61–84. <https://doi.org/10.22633/rpge.v23i1.1194>.

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

Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 26 jun. 2014b. Seção 1, p. 1, Ed. Extra. <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>.

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. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/70268199.

Lopes, A. C. (2004). Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos?. *Revista Brasileira de Educação*, (26), 109-118. http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1413-24782004000200009&lng=pt&nrm=iso

Lopes, A. C. (2006). Discurso nas políticas de currículos. *Currículo sem Fronteiras*, 6(2), 33-52. <https://www.curriculosemfronteiras.org/vol6iss2articles/lopes.pdf>.

Lopes, A. C. (2008). Políticas de integração curricular: EdUERJ.

Lopes, A. C. (2016). A teoria da atuação de Stephen Ball. E se a noção de discurso fosse outra?. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas. Education Policy Analysis Archives*, ISSN-e 1068-2341, 24(1). https://www.researchgate.net/publication/296475026_A_teor%C3%ADa_da_atuacao_de_Stephen_Ball_E_se_a_no%C3%A7ao_de_discurso_fosse_outra/link/571a579b08ae408367bc89bd/download.

Lopes, A. C., & Macedo, E. (2011). Teoria do currículo: Cortez. 280 p.

Mainardes, J. (2006). Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação e Sociedade*, 27(94), p. 47- 69. <https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvXyTcQHCFyhsJ/?format=pdf&lang=pt>.

Mainardes, J. (2015). Reflexiones sobre el objeto de estudio de la política educacional. In: C. G. Tello. Los objetos de estudios de la política educativa. (1. ed., Cap. 1, pp. 25-42.) Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Autores de Argentina. Libro digital, EPUB. <https://www.studocu.com/es-ar/document/ifes-grupo-educativo/instituciones-educativas/los-objetos-de-estudio-de-las-politicas-educativas/20541717>.

Mainardes, J. (2018). Reflexões sobre o objeto de estudo da política educacional. *Laplage em Revista*, 4(1), 186-201. <https://doi.org/10.24115/S2446-6220201841399>. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6275809.pdf>.

Mainardes, J., Ferreira, M. dos S., & Tello, C. (2011). Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: S. J. Ball., & J. Mainardes, J. (orgs.). Políticas educacionais: questões e dilemas. (Cap. 6, pp. 143-172). São Paulo: Cortez.

Mainardes, J., & Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, 30(106), 303-318. <https://www.scielo.br/j/es/a/KCJrrfcWgxnshp8ZVN4R4Jt/?format=pdf>.

Mainardes, J., & Tello C. M. (2015). Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional/Revisiting the focus of the epistemologies of Education Policy. *Práxis Educativa*, 10(1), 153-178, jan./jun. 2015. <http://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>.

Mainardes, J., & Tello, C. M. (2016). A Pesquisa no campo da Política Educacional: explorando diferentes níveis de abordagem e abstração. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24(75), 1-17, jul. 2016: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.24.2331>.

Mainardes, J., & Tello, C. M. (2018). A abordagem do ciclo de políticas: explorando alguns desafios da sua utilização no campo da Política Educacional. *Jornal de Políticas Educacionais*. 12(16), 1-19. <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/59217/36164>.

Masson, G. (2014). ReLePe: aportes, desafios e contribuições para o campo da política educacional. Conferência de abertura. II Jornadas Latinoamericanas de Estudios Epistemológicos en Política Educativa, Curitiba 18 a 20 de agosto.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2000). Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM). <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2000). Diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf.

Ministério da Educação e Cultura (MEC). (2013). Diretrizes curriculares nacionais gerais para educação básica (DCNGEB). http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192.

Oliveira, I. B., de & Macedo, R. C. M. de. (2012). Políticas de currículo e escola invenções cotidianas e tensões político-práticas. In: Carlos Eduardo Ferraço, Carmem Teresa Gabriel & Antonio Carlos Amorim (orgs.). *Políticas de currículo e escola*. Coleção E-book. GT12: Currículo. <https://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/52679>.

Oliveira, A. de, Matheus, D. & Lopes, A. C. (2011). Políticas de currículo: a luta pela significação no contexto da prática. Trabalho Encomendado do GT Currículo da ANPED. <https://gtcurriculote2011.wordpress.com/2011/08/27/politicas-de-curriculo-a-luta-pela-significacao-no-contexto-da-pratica/>.

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. <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei13415.pdf>.

Resolução n. 3, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622.

Silva, H. G. de S., & Graça, M. de M. A. e (2016). A política educacional: conceitos, práticas e reflexões in: Política e Legislação da Educação. INTA. Instituto Superior de Teologia Aplicada. Sobral. p. 31-63

Tello, C. M., & Mainardes, J. (2014). Revisitando o enfoque das epistemologias da política educacional. *Práxis Educativa*, 10(1), 153–178. <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.10i1.0007>

Tello, C., & Mainardes, J. (2015). Pluralismos e investigación en política educativa: una perspectiva epistemológica. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(66), 763-788. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000300005&lng=es&tlng=es.

Tonet, I. (2004). Pluralismo metodológico: falso caminho. UFAL. http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/pluralismo_metodologico.pdf.

¹ Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação, Ciências e Humanidades (PPGECH), Universidade Federal do Amazonas – IEAA/UFAM, graduado em Pedagogia pela Universidade Federal do Amazonas (FACED/UFAM), Servidor Público Estadual do Estado Amazonas, Secretaria Estadual de Educação e Desporto (SEDUC/AM).

² Professora Adjunta no Programa de Pós-graduação em Educação, Ciências e Humanidades (PPGECH), Universidade Federal do Amazonas (IEAA/UFAM).

³ Programa de Pós-graduação em Educação, Ciências e Humanidades – PPGECH, Universidade Federal do Amazonas – IEAA/UFAM.

⁴ A pesquisa documental vale-se de materiais que não receberam ainda tratamento analítico (Gil, 2001, p. 54).

⁵ Ball; Mainardes (Orgs., 2011) e Mainardes (2006) onde traduzem que não se pode compreender o termo política de forma linear, estática e superficial acreditando ou idealizando uma definição pormenorizada de política. (Sousa, 2018, p.2).

⁶ Constituem estudos que discutem o *designe epistemológico* de trabalhos científicos o “EEPE é considerado um enfoque que permite estender aos pesquisadores do campo um esquema analítico que se opõe ao modelo ateuórico e meramente descritivo da pesquisa em política educacional.” (Tello & Mainardes, 2015, p. 4(154)) que ganhou força após o surgimento da “Rede Latino-Americana de Estudos Epistemológicos em Política Educacional surgiu em 2012 como uma iniciativa de universidades públicas da Argentina e do Brasil. A Rede é formada a partir da preocupação dos pesquisadores pela perspectiva epistemológica para a análise das políticas educacionais em seus diversos significados: produção de conhecimento, história do campo, entre outras linhas de pesquisa.”. Em: <https://www.relepe.org/>.

⁷ Professor do Departamento de Filosofia da UFAL. Doutor em Educação pela UNESP-Marília, SP. Disponível em: http://ivotonet.xp3.biz/arquivos/Democracia_ou_Liberdade.pdf.

⁸ ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A 34ª. Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação irá realizar-se este ano com um tema da mais alta relevância para a sociedade brasileira, marcada por profundas desigualdades econômicas, sociais, de gênero, de raça, entre outras. Natal, RN. Outubro 2011.

⁹ O XXIV Encontro de Pesquisa Educacional do Nordeste - Reunião Científica Regional da ANPEd, organizadora, João Pessoa, PB, de 19 a 22.11.2018, pelos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFPB), Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas, Gestão e Avaliação da Educação Superior (MPPGAV/UFPB) e o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFCG) da Universidade Federal de Campina Grande, em parceria com a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) por meio do seu Fórum de Coordenadores de Programas de Pós-Graduação em Educação do Nordeste (FORPRED/NE), constitui-se em um dos mais importantes eventos acadêmicos regionais do país, com grande tradição científica na área de Educação, realizado, a cada dois anos, pelos PPGE do Nordeste do Brasil.

¹⁰ Órgãos de financiamento de políticas como OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico, Brasil é “parceiro-chave”, não membro). Em: <https://www.oecd.org/latin-america/paises/brasil-portugues/> e FMI (Fundo Monetário Internacional, órgão supranacional, Brasil é signatário deve seguir os princípios inerentes a categoria do país, ou seja, “participar como credor do FMI (Fundo Monetário Internacional) nas operações de concessão de empréstimos para países em dificuldades”). Em: <https://www.bcb.gov.br/acessoinformacao/fmi>. ONU (Organização das Nações Unidas). Brasil membro pleno, e não permanente no protocolo de segurança. Em: <https://brasil.un.org/pt-br/stories> In: <https://brasil.un.org/pt-br/about/about-the-un>.

¹¹ Com relação à desconstrução do termo **implementação** Ball em *BALL, S. J. The education debate. Bristol: The Policy Press University of Bristol, 2008*. Anteriormente estudado, contudo, Ball refina a compreensão em conceber a política como **processo** (na prática cíclica), se direcionar ao cenário da prática desenvolve o termo **enactment**, grosso modo, na língua portuguesa seria encenação, se referindo à escola seriam os atores que participam diretamente na educação. Se justifica que também na escola o poder político de Estado detém grande influência do fato jurídico que amordaça qualquer perspectiva de reformismo principalmente a ideologia dominante.

¹² Nos discursos pedagógicos da reforma, há um empenho para que se fortaleça a ideia da mudança – o aspecto político mais acentuado, daí o uso da palavra novo na apresentação do paradigma orientador do currículo. O emprego de novo pode designar a substituição de algo que se encontra velho, ultrapassado e assim, importa-nos identificar o quê se pretende substituir ou renovar no currículo da formação de professores. (Dias, 2022, p. 11).

¹³ No período de 2017-2019 foram realizadas escutas cuja participação do estudante no preenchimento de formulários foi bastante estimulada nas escolas médias, contudo 2021, no AM, as escolhas se delimitaram na estruturação de arranjos formativos distantes das escolhas e finalidades inicialmente proferidas aos alunos.

¹⁴ Temu utilizando como remodelamento tecnicismo.