



A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E OS ITINERÁRIOS FORMATIVOS NO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES SOBRE REDE ESTADUAL DO MATO GROSSO DO SUL

EL CURRÍCULO NACIONAL COMÚN Y LOS PROGRAMAS DE FORMACIÓN EN LA ENSEÑANZA SECUNDARIA: REFLEXIONES SOBRE LA RED DEL ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL

THE COMMON NATIONAL CURRICULUM AND TRAINING ITINERARIES IN SECONDARY EDUCATION: REFLECTIONS ON THE STATE SCHOOL SYSTEM OF MATO GROSSO DO SUL



Elis Regina dos Santos VIEGAS¹
e-mail: elisreginaviegas@gmail.com



Alex Torres DOMINGUES²
e-mail: alextdomingues@gmail.com



Meire Helen dos Santos LIMA³
e-mail: meire.helen123@hotmail.com

Como referenciar este artigo:

VIEGAS, E. R. S.; DOMINGUES, A. T.; LIMA, M. H. S. A Base Nacional Comum Curricular e os itinerários formativos no Ensino Médio: reflexões sobre rede estadual do Mato Grosso do Sul. *Rev. Educação e Fronteiras*, Dourados, v. 14, n. esp. 1, e024010, 2024. e-ISSN: 2237-258X. DOI: 10.30612/eduf.v14iesp.1.19688



- | Submetido em: 26/08/2024
- | Revisões requeridas em: 30/09/2024
- | Aprovado em: 30/10/2024
- | Publicado em: 30/12/2024

Editora: Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado

Editor Adjunto Executivo: Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

² Doutor em Geografia pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

³ Mestranda em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

RESUMO: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é apresentada no contexto de ensino nacional como um documento que estabelece as aprendizagens consideradas como essenciais e, que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Nessa perspectiva, os itinerários formativos (IFs) foram introduzidos como uma forma de flexibilizar o currículo do Ensino Médio (EM), a partir da ideia de que os estudantes tenham a opção de escolha das áreas específicas no sentido de direcionar/aprofundar seus estudos. Assim observado, o objetivo do presente estudo é problematizar a questão do currículo para o Novo Ensino Médio (NEM) delineado pela BNCC a partir dos IFs, tendo como amostra as normatizações traçadas pela Secretaria de Educação (SED) do estado para a Rede Estadual de Ensino (REE) do Mato Grosso do Sul (MS). Para tanto, a pesquisa pauta-se pelo levantamento teórico-bibliográfico e documental, respaldada por uma análise qualitativa dos aspectos que compõem as medidas legais assumidas para a etapa em tela do nacional para o estadual. Diante do estudo desenvolvido, é possível inferirmos que o currículo ultrapassa o aspecto formal e se expressa por meio da prática e da experiência. Há tempos o currículo deixou de ser visto sob a visão meramente técnica, ou seja, envolvendo somente questões de procedimentos, técnicas e métodos. No caso da REE-MS, identificamos um movimento implementação impositiva verticalizada das orientações da BNCC, desconsiderando as características regionais específicas, mas sim com uma aderência estreita com os desígnios das orientações de uma ideia de currículo nacional/estadual único.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas educacionais. BNCC. Itinerários formativos. Ensino Médio.

RESUMEN: La Base Curricular Nacional Común (BNCC) se presenta en el contexto de la educación nacional como un documento que establece los aprendizajes considerados esenciales y que todos los estudiantes brasileños deben desarrollar a lo largo de la educación básica. Desde esta perspectiva, se introdujeron los Itinerarios Formativos (IF) como una forma de flexibilizar el currículo de la Escuela Secundaria (EM), partiendo de la idea de que los estudiantes tengan la opción de elegir áreas específicas para orientar/profundizar sus estudios. Así observado, el objetivo del presente estudio es problematizar la cuestión del currículo de la Nueva Educación Secundaria (NEM) delineado por el BNCC a partir de las FI, tomando como muestra las normas elaboradas por el Departamento de Educación estatal para la Red Estatal de Educación (REE) en Mato Grosso do Sul (MS). Para ello, la investigación se guía por una investigación teórico-bibliográfica y documental, sustentada en un análisis cualitativo de los aspectos que configuran las medidas jurídicas adoptadas para la etapa en cuestión desde lo nacional hasta lo estatal. Dado el estudio desarrollado, es posible inferir que el currículo va más allá del aspecto formal y se expresa a través de la práctica y la experiencia. Hace tiempo que el currículum dejó de ser visto desde una perspectiva puramente técnica, es decir, que involucra únicamente cuestiones de procedimientos, técnicas y métodos. En el caso de REE-MS, identificamos un movimiento de implementación impuesto verticalmente de las directrices del BNCC, sin tener en cuenta las características regionales específicas, pero con una estrecha adherencia a las intenciones de las directrices de una idea de un único plan de estudios nacional/estatal.

PALABRAS CLAVE: Políticas educativas. BNCC. Itinerarios formativos. Escuela secundaria.

ABSTRACT: *The Common National Curriculum Base (BNCC) is presented in the context of national education as a document that establishes the learning considered essential and that all Brazilian students must develop throughout basic education. From this perspective, training itineraries were introduced as a way of making the High School curriculum more flexible, based on the idea that students have the option of choosing specific areas in order to direct/deepen their studies. Thus observed, the objective of the present study is to problematize the issue of the curriculum for the New Secondary Education outlined by the BNCC based on the training itineraries, taking as a sample, the regulations drawn up by the state Department of Education for the State Network of Education in Mato Grosso do Sul (REE-MS). To this end, the research is guided by theoretical-bibliographical and documentary research, supported by a qualitative analysis of the aspects that make up the legal measures taken for the stage in question from national to state. Given the study developed, it is possible to infer that the curriculum goes beyond the formal aspect and is expressed through practice and experience. The curriculum has long ceased to be seen from a purely technical perspective, that is, involving only issues of procedures, techniques and methods. In the case of REE-MS, we identified a vertically imposed implementation movement of the BNCC guidelines, disregarding specific regional characteristics, but with close adherence to the guidelines' intentions of an idea of a single national/state curriculum.*

KEYWORDS: Educational policies. BNCC. Training itineraries. High school.

Introdução

O presente trabalho faz parte da composição do Dossiê da Revista Educação e Fronteiras *On-line*, intitulado “Formação de Professores, Gestão e Políticas Públicas: perspectivas e desafios para as políticas educacionais”, com recorte sobre as discussões que envolvem os itinerários formativos (IFs) previstos a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o Novo Ensino Médio (NEM). Cenário desencadeado pelo expediente da Medida Provisória n. 746 de 2016, que culminou na reforma da etapa por meio a Lei n. 13.415 de 2017.

Nesse contexto, o norte curricular é a BNCC, a qual têm sido alvo de críticas desde a sua implementação. Tal documento estabelece as aprendizagens consideradas como “essenciais” e, que todos os estudantes brasileiros devem desenvolver ao longo da educação básica. Nessa perspectiva, os IFs foram introduzidos como uma forma de “flexibilizar” o currículo do Ensino Médio, a partir da ideia de que os estudantes tenham a opção de escolha das áreas técnicas e específicas no sentido de direcionar/aprofundar seus estudos.

Perante o exposto, o objetivo do estudo é problematizar a questão do currículo para o NEM delineado pela BNCC a partir dos IFs, tendo como amostra as normatizações traçadas pela Secretaria de Educação (SED) do estado para a Rede Estadual de Ensino (REE) do Mato

Grosso do Sul (MS). Para tanto, a pesquisa pauta-se pelo levantamento teórico-bibliográfico e documental, respaldada por uma análise qualitativa dos aspectos que compõem as medidas legais assumidas para a etapa em tela do nacional para o estadual.

Destarte, o texto está estruturado da seguinte forma: na primeira parte, trazemos as discussões conceituais sobre currículo; na sequência, evidenciamos arcabouço normativo-legal que fundamenta a BNCC, os IFs e o NEM; depois, caracterizamos os IFs dentro do contexto do NEM na REE-MS; para, então, inferirmos as considerações finais.

Curriculum: projeto em curso

Ao buscarmos refletir sobre os aspectos relacionados a idealização do currículo oficial para as redes ensino, identificamos em Souza (2005, p. 76), que não há um único significado, pois, “é um conceito polissêmico, escorregadio e com uma multiplicidade de usos”. Assim, sinalizam Moreira e Candau (2007, p. 18),

[...] as discussões sobre o currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, discussões sobre os conhecimentos escolares, sobre os procedimentos e as relações sociais que confrontam o cenário em que os conhecimentos se ensinam e se aprendem, sobre as transformações que desejamos efetuar nos alunos e alunas, sobre os valores que desejamos inculcar e sobre as identidades que pretendemos construir.

Essa multiplicidade pode ser observada desde a década de 1960, conforme identificado por Forquim (1993), Sacristán e Gómez (1998) e Sacristán (2000), período em que o currículo é representado como “percurso/conjunto contínuo”. Exemplo disso é a definição apontada John Kerr (1968 *apud* Forquin, 1993, p. 23), “aprendizagem organizada ou conduzida pela escola, que se efetua no contexto de um grupo de maneira individual, no interior ou no exterior da escola”. Também, Paul Hisrt (1968 *apud* Forquin, 1993, p. 23), “programa de atividades dos professores e dos alunos, concebido de maneira que os alunos alcancem na medida do possível certos fins ou certos objetivos educacionais”. Para além do entendimento de ordenação estrutural, outros autores conceberam o conceito de currículo na perspectiva da experiência, como Lawrence Stenhouse (1975 *apud* Forquin, 1993, p. 23), “como aquilo que acontece objetivamente ao aluno como resultado da escolarização enquanto experiência vivida”.

Contudo, a partir da década de 1970, outras discussões começaram a apontar para o fato de que o currículo, não é um elemento imparcial, ele é influenciado diretamente por determinações sociais, históricas, culturais, econômicas, políticas e ideológicas. Do ângulo crítico, o currículo deixa de ser concebido apenas como instrumento de organização do conhecimento escolar, ou seja, “elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social”, pelo contrário, assume-se uma percepção de que “está implicado em relações de poder, o currículo transmite visões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares”, ademais, “não é um elemento transcendent e atemporal — ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e educação” (Moreira; Silva, 2006, p. 8). Para Whitty (1985, *apud* Sacristán, 2000, p. 19), “o currículo passa a ser considerado como uma invenção social que reflete escolhas sociais conscientes e inconscientes, que concordam com os valores e as crenças dos grupos dominantes da sociedade”.

Movimento que o identifica como elemento centralmente enredado em relações de poder, sendo que os conteúdos corporificados tanto o resultado dessas relações quanto seu constituidor.

Por um lado, o currículo, enquanto definição “oficial” daquilo que conta como conhecimento válido e importante, expressa os interesses dos grupos e classes colocados em vantagem em relações de poder. Desta forma, o currículo é expressão das relações sociais de poder. Por outro lado, apesar de seu aspecto contestado, o currículo, ao expressar essas relações de poder, ao se apresentar, no seu aspecto “oficial”, como representação dos interesses de poder, constitui identidades individuais e sociais que ajudam a reforçar as reforçar as relações de poder existentes, fazendo com que os grupos subjugados continuem subjugados. O currículo está, assim, no centro de relações de poder (Moreira; Silva, 2006, p. 29).

Nesse processo, tornar-se necessário compreender quais os interesses sociais em jogo, tendo em vista que são essas relações que guiam a seleção e organização do currículo. Conforme Apple (2006, p. 59), o currículo “é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo”. Na busca de sua legitimização, Silva (2002), baseando-se nas análises do filósofo francês Louis Althusser, aponta os aparelhos ideológicos de Estado, entre os quais, o pensador localiza de modo privilegiado a escola, que atuaria ideologicamente através de seu currículo.

Todavia também é situado institucionalmente, por sua relação de transmissão da cultura de uma dada sociedade. Moreira e Silva (2006, p. 30) destacam “como campo cultural, como

campo de construção e produção de significações e sentido, torna-se um terreno central dessa luta de transformação das relações de poder”.

Ainda há a vertente pós-crítica (Michel Foucault, Jacques Derrida, Gilles Deleuze, Félix Guattari, Jullia Kristeva), que indica outra dimensão ou outras dimensões de análise. O multiculturalismo propõe que o currículo inclua aspectos representativos das diversas culturas dominadas. Silva (2002, p. 88) expõe, “na perspectiva dos grupos culturais dominados, o currículo deveria incluir uma amostra que fosse mais representativa das contribuições das diversas culturas subordinadas”. Porém

O currículo não pode se tornar multicultural apenas incluindo informações sobre outras culturas. Precisa considerar as diferenças étnicas e raciais como uma questão histórica e política. É essencial, por meio do currículo, desconstruir o texto racial, questionar por que e como valores de certos grupos étnicos e raciais foram desconsiderados ou menosprezados no desenvolvimento cultural e histórico da humanidade e, pela organização do currículo, proporcionar os mesmos significados e valores a todos os grupos, sem supervalorização de um ou de outro (Hornburg; Silva, 2007, p. 65).

De modo geral, cabe retomarmos Moreira e Candau (2007, p. 17), que apontam “à palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida [...], bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”.

Em suma, é visível que o conceito de currículo se modificou, historicamente em grande parte pelas disputas e demandas econômicas, sociais, políticas, culturais distintas. Se antes foi entendido como um conjunto de conteúdos e procedimentos metodológicos, posteriormente passou a ser problematizado, estudado, definido e redefinido, passando a ser entendido para além das questões organizacionais e práticas.

A Base Nacional Comum Curricular e o Ensino Médio

Ao ponderarmos sobre as políticas curriculares no Brasil em relação ao NEM, torna-se central situarmos os marcos normativos que regulamentam as mudanças pertinentes a etapa do Ensino Médio, a homologação da BNCC e, posteriormente, os IFs.

Historicamente, o direito à educação no cenário brasileiro tem como marco a Constituição Federal de 1988, ao estabelecer (Art. 205), a educação como direito de todos e

responsabilizando o Estado e a família para que ela ocorra. Para tanto, “será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Ainda, o Art. 206 trata da igualdade de condições de acesso e permanência na escola; o Art. 208, inciso II, da progressiva universalização do Ensino Médio gratuito, além da definição atual⁴ da faixa etária obrigatória e gratuita entre a idade dos quatro aos dezessete anos; também, de acordo com o Art. 210, a garantia de conteúdos mínimos de aprendizagens a serem ministrados aos estudantes, com o objetivo de oferecer formação básica comum (Brasil, 1988).

Nesse movimento, evidencia-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 9.394 de 1996, documento que normatiza e estabelece as diretrizes e bases da educação nacional brasileira, definindo orientações sobre a educação em todos os seus níveis, etapas e modalidades. No que tange o Ensino Médio, a etapa é mencionada no Capítulo II, Seção IV, já com as alterações reformistas observadas pela Lei n. 13.415 de 2017, a saber:

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 (Brasil, 2017).

Ao considerarmos o contexto de reformas, há como norte diretrivo das mudanças em curso a Medida Provisória n. 746 de 2016 e a Lei n. 13.415 de 2017, que culminaram na alteração da LDB/1996. Mudanças que tratam da política de fomento e organização do currículo do Ensino Médio em tempo integral, com as seguintes previsões de 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” (Brasil, 2017, art. 35-A). Estabelecendo ainda que caberá a definição dos padrões de desempenho esperados para o Ensino Médio, servindo de referência nos processos nacionais de avaliação, a partir da BNCC (Brasil, 2017, art. 35-A, parágrafo 6º).

As orientações seguem no sentido de promover e remanejar o Ensino Médio de acordo com o estabelecido pela BNCC-Ensino Médio: carga horária, tipos de conhecimento e padrões de desempenho, em busca de domínio de competência e desenvolvimento de habilidades (Brasil, 2018b).

⁴ Ementa Constitucional nº 59 de 2009.

No rol das alterações, ainda identificamos a retirada da liberdade de escolha, por parte da comunidade escolar, por uma das línguas estrangeiras modernas. Agora, com a BNCC, é obrigatório a oferta da língua inglesa; já a língua espanhola ou outras línguas são eventuais segundas opções. Também foi tolhida a obrigatoriedade da oferta de Filosofia e Sociologia em todos os anos do Ensino Médio, além de limitar o formato do ensino de História e Geografia, impondo alterações devido a proposta de uma disciplina que denominada “projeto de vida”.

No ritmo das mudanças, encontra-se o art. 36 da LDB/1996 — que foi totalmente alterado (Brasil, 2017) —, que diz respeito à ordenação curricular do NEM por intermédio de IFs: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional. O último mencionado impõe forte influência, pelo qual a escola poderá orientar os alunos a escolherem os IFs que se enquadrem com o eixo de formação técnica e profissional.

Para que se atendam os requisitos estabelecidos pela BNCC para o Ensino Médio, no que se refere às áreas de conhecimento, habilidades e competências, bem como às diretrizes propostas pelos IFs, é necessário implementar mudanças na formação dos professores. Essas alterações envolvem a flexibilização da formação docente, conforme previsto no artigo 61 da LDB/1996, alterado pela Lei 13.415/2017, no que diz respeito à atuação dos educadores no Ensino Médio.

IV - profissionais com notório saber reconhecido pelos respectivos sistemas de ensino, para ministrar conteúdos de áreas afins à sua formação ou experiência profissional, atestados por titulação específica ou prática de ensino em unidades educacionais da rede pública ou privada ou das corporações privadas em que tenham atuado, exclusivamente para atender ao inciso V do caput do art. 36, V - profissionais graduados que tenham feito complementação pedagógica, conforme disposto pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2017).

De acordo com a legislação mencionada, esses dois itens têm como objetivo permitir que pessoas com experiência em áreas técnicas e profissionais, sem necessariamente possuírem formação pedagógica ou didática, possam atuar nas salas de aula. Conforme indicado na Lei, “[...] pode ter ou experiência profissional ou prática de ensino em redes privadas ou públicas” (Brasil, 2017), desde que possua um diploma na área específica em que deseja lecionar, como Informática, Engenharia, Agronomia, entre outras.

Quanto às demais etapas (educação infantil e ensino fundamental), ainda, ou por enquanto, coloca-se que a formação dos profissionais para atuarem na educação básica, segue com a seguinte redação (Brasil, 2017, art. 61), embora que, pelo norte diretivo da BNCC:

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.

Nessa direção, em 2018, é publicizada a Resolução 3 do Conselho Nacional de Educação (CNE) e da Câmara de Educação Básica (CEB) (Brasil, 2018a), revoga a Resolução CNE/CEB 2 de 2012 e atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) (Brasil, 2012). Tal modificação tem como objetivo redefinir o Ensino Médio, deixando de ser visto como uma etapa de continuidade e aprofundamento dos conteúdos do ensino fundamental, e passando a ser um ensino focado exclusivamente no desenvolvimento de competências e habilidades gerais e específicas voltadas para a formação de mão de obra técnica. Aqui, o foco é, unicamente, para a formação para o mercado de trabalho e não mais com conhecimentos que pudessem fornecer um alicerce de conhecimentos para cursar a universidade em qualquer que seja a área escolhida por esses estudantes.

Cabe destacar que a Resolução supracitada é colocada como o “abre-alas” do que convencionou-se chamar de BNCC-Ensino Médio, orientando a parte obrigatória do currículo do Ensino Médio: Língua Portuguesa, Matemática, Língua Inglesa e Projeto de Vida, sendo a parte diversificada, composta pelos IFs.

No que concerne o Ensino Médio, o ápice da reforma curricular é a aprovação da BNCC, homologada pelo Parecer CNE e Conselho Pleno 15 de 2018, o qual faz orientações aos sistemas de ensino, às instituições e redes escolares para a implementação do Ensino Médio.

Para Silva (2018), a BNCC-Ensino Médio é um resgate de um discurso empoeirado, pois é apresentado como novo, mas, ao se estudar a legislação, percebe-se com certa nitidez que se trata de antigos discursos e anseios sufocados por disputas sobre a educação básica nas últimas décadas. Isso evidencia a limitação de um currículo baseado em noções de competências e habilidades, sem o exercício da reflexão de maneira profunda à luz da formação cultural e histórica.

Outro ponto que merece atenção é a ordem das mudanças, que, segundo Silva (2018), diz respeito à indução do uso de recursos públicos para que o setor privado ofereça o itinerário de formação técnica e profissional. Tal tratativa não produzirá mudanças na organização do

Ensino Médio, de maneira a superar as limitações impostas pela organização do currículo baseado em competências.

Verifica-se um profundo desrespeito pela condição do professor, que é tomado como incapaz de exercitar a análise e a crítica. Dada essa suposta incapacidade, outros pensarão e proporão por ele. Esse foi o procedimento da reforma curricular da década de 1990 e retomada no contexto da Lei 13.415/2017 e sua BNCC (Silva, 2018, p. 13).

Para a autora, reforma curricular precisa ser feita, mas com a participação real dos profissionais que atuam no chão da escola. O currículo precisa ser pensado e construído tendo por referência a escola em suas práticas, dentro de seu dia a dia, para pessoas diversas em diferentes condições sociais, econômicas e materiais, levando em conta os saberes produzidos pelos professores, as intenções da formação e as condições em que ela se processa. O caráter prescritivo do currículo, de “ajuda” a escola, sem ouvir os envolvidos, professores, pais, coordenadores, estudantes, deve ser combatido.

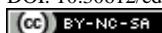
Itinerários formativos

No contexto nacional, a partir da Lei n. 13.415, altera-se a estrutura do Ensino Médio no Brasil que passou a ser composto pela Formação Geral Básica (FGB) e IFs.

No âmbito estadual (MS), o processo de reforma do Ensino Médio foi delineado conforme o “Plano de Implementação do Novo Ensino Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de Mato Grosso do Sul”, elaborado pela Secretaria de Educação, no período entre 2021 e 2022, no qual se alterou de forma progressiva a carga horária de 800 para 1.400 horas, divididas entre FGB e IF. As unidades escolares devem se organizar para oferecer o 6º tempo como uma forma parcial de atender a essa ampliação de carga horária.

No que diz respeito aos IFs, de acordo com a Secretaria de Educação (Mato Grosso do Sul, 2022), compõem o conjunto de unidades curriculares⁵ que possibilitam ao estudante aprofundar seus conhecimentos e se preparar para o mundo do trabalho. Foram pensados e estruturados pela “Parte Comum”, chamada de “Núcleo Integrador” e pela “Parte Flexível”, denominada “Aprofundamento por Área de Conhecimento” descrito na BNCC.

⁵ Essas unidades curriculares que fazem parte do Núcleo Integrador proporcionam a integração de todas as áreas do conhecimento pensando no desenvolvimento de competências e habilidades da BNCC e dos IFs.



Os IFs funcionam como sequências de estudos e atividades que visam orientar o desenvolvimento educacional e profissional de uma pessoa. Eles são compostos de disciplinas com teor mais prático ou trazem o protagonismo dos alunos como parte de seu desenvolvimento permitindo que os estudantes do Ensino Médio adquiram certas habilidades e conhecimentos necessários para atingir suas metas.

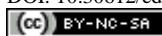
Eles são oferecidos em toda a REE-MS, e o corpo docente das escolas é obrigado a trabalhar suas ementas de diferentes formas, pois não há um direcionamento claro sobre o rumo que esse conjunto de disciplinas deve tomar. Assim, cada docente trabalha de acordo com suas experiências e da forma que comprehende ser a mais adequada, uma vez que não houve nenhuma formação sobre tais alterações e práticas.

Esses itinerários podem ter formatos distintos, como programas de formação técnica e/ou profissional, sendo que, dentro de cada área de formação, esse modelo é o mais comum nas escolas estaduais do MS, uma vez que, na maioria delas, não há estrutura para oferecer itinerários mais técnicos e práticos. A importância dos IFs reside no fato de que eles permitem o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos essenciais para o sucesso profissional, mas isso fica restrito a esse aspecto.

Os IFs estão organizados pelas seguintes áreas do conhecimento: Linguagens e suas tecnologias, Matemática e suas tecnologias, Ciências da Natureza e suas tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas. Quanto à oferta dos arranjos curriculares, no art. 36, a LDB/1996 afirma que deve ocorrer conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino de oferecer nas seguintes áreas: 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. Seu oferecimento pode ser acontecer, a depender do interesse do sistema de ensino de forma integrada, ou seja, utilizando dois ou mais currículos.

De acordo com a Lei 13.415, de 2017, a carga horária do NEM deve ser ampliada para 1.400 horas anuais, e os sistemas de ensino devem, no prazo máximo de cinco anos após a aprovação da referida Lei, oferecer pelo menos 1.000 horas anuais, totalizando 3.000 horas para os três anos, com no mínimo 1.800 horas para a FGB⁶ e 1.200 horas para os IFs. Dessa forma, a estrutura apresentada pela Secretaria de Educação/MS está representada no Quadro 1.

⁶ A FGB é composta dos seguintes componentes curriculares: Linguagens (Arte, Educação Física, Língua Inglesa e Língua Portuguesa), Matemática (Matemática), Ciências da Natureza (Biologia, Física e Química) e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (Filosofia, Geografia, História e Sociologia) e totaliza um total de 18 aulas semanais.



Quadro 1 – Disposição da Formação Geral Básica e itinerários formativos da REE-MS

Formação Geral Básica	1º ano	2º ano	3º ano	Parte comum
	Curriculo de Referência	Curriculo de Referência	Curriculo de Referência	
Itinerários Formativos	Núcleo Integrador	Núcleo Integrador	Núcleo Integrador	Parte flexível
	Aprofundamento na área de conhecimento			

Fonte: Secretaria de Educação/MS. Organizado pelos pesquisadores.

Quanto à parte flexível do currículo, temos o Núcleo Integrador, que se refere aos componentes curriculares de Projeto de Vida e Intervenção Comunitária, os quais, juntos, têm uma carga horária de três aulas semanais. No Aprofundamento na área de conhecimento, temos as Unidades Curriculares I, II, III e IV e a Unidade Curricular Eletiva, compondo um total de nove aulas semanais, totalizando 12 aulas semanais de IFs. Vale destacar que, para o ano letivo de 2022 e 2023, o conteúdo referente ao sexto tempo está sendo oferecido pelas escolas de forma remota, ou seja, não há a presença do estudante nas salas de aula, o que dificulta o processo de formação desses sujeitos, pois nem todos têm os mesmos acessos aos equipamentos tecnológicos necessários para realizar tais atividades.

Considerações finais

Diante do estudo desenvolvido, é possível inferir que o currículo ultrapassa o aspecto formal e se expressa por meio da prática e da experiência. Há tempos, o currículo deixou de ser visto sob a óptica meramente técnica, ou seja, envolvendo somente questões de procedimentos e métodos.

Todavia, quando observamos BNCC, no campo de disputa, como entendimento de um currículo oficial, diversas entidades — Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, Associação Nacional de Política e Administração da Educação, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, entre outras — têm encaminhado críticas, que incluem:

Fragilidade na formação: pois há preocupação de que os IFs possam enfraquecer a formação geral dos estudantes, uma vez que a flexibilização curricular pode levar a uma

redução na carga horária dedicada a outras disciplinas (Português, Matemática, História, Geografia entre outras);

Desigualdade de acesso: a implementação dos IFs pode acentuar as desigualdades educacionais, uma vez que nem todas as escolas têm condições de oferecer todas as áreas de conhecimento; isso pode limitar as escolhas dos estudantes, especialmente aqueles que estudam em áreas mais remotas ou com menor infraestrutura.

Na ideia de “escolha” profissional precoce, os IFs podem pressionar os estudantes a escolherem uma área de conhecimento específica precocemente, sem terem uma compreensão adequada das opções disponíveis. Isso poderia limitar suas perspectivas futuras e dificultar a mudança de área caso desejem fazê-lo posteriormente.

Sobre a formação técnico-profissional, há questionamento sobre direcionamento demasiado do Ensino Médio para uma formação técnica e profissional, em detrimento de uma formação mais ampla e humanística. Essa crítica está relacionada à preocupação de que a educação esteja sendo orientada apenas para as demandas do mercado de trabalho, negligenciando a formação cidadã e o desenvolvimento integral dos estudantes.

No caso da REE-MS, identificamos um movimento implementação impositiva verticalizada das orientações da BNCC, desconsiderando as características regionais específicas, mas sim com uma aderência estreita com os desígnios das orientações via BNCC-EM, o que tem servido para o enfraquecimento da autonomia docente, da discussão coletiva, da reflexão crítica e da questão da identidade profissional do professor.

A partir do estudo desenvolvido em relação a BNCC-Ensino Médio e os IFs no âmbito estadual (MS), levantamos algumas preocupações: padronização excessiva — que pode levar a uma perda de flexibilidade nas escolas e nas salas de aula, impedindo que os professores adaptem o ensino às necessidades específicas de seus alunos —; centralização das decisões curriculares — que pode limitar a capacidade das escolas e dos professores de tomar decisões educacionais autônomas —; foco excessivo em conteúdo — a ênfase da BNCC em determinados conteúdos e habilidades pode restringir a liberdade dos professores de explorar outros tópicos ou abordagens pedagógicas que considerem relevantes para seus alunos —; avaliação padronizada — por estar ligada a sistemas de avaliação, o que pode pressionar os professores a ensinar para testes e reduzir sua capacidade de inovação na sala de aula —; e desvalorização da experiência do professor — o fato de a BNCC ser percebida como um

conjunto rígido de diretrizes pode desvalorizar a experiência e o conhecimento individual dos professores, tornando-os meros executores de um currículo predefinido.

REFERÊNCIAS

APPLE, M. W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (org.). **Curriculo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 49-70.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: educação é a base: Ensino Médio. Brasília: Ministério da Educação, 2018b. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 jun. 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59, de 11 de novembro de 2009**. Dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos. Brasília: Presidência da República, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: <https://www.lexml.gov.br/urn/urn:lex:br:federal:lei:2017-02-16;13415>. Acesso em: 9 jun. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória nº 746 de 2016**. Brasília: Congresso Nacional Legislativo, 2016. Disponível em <https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-/mpv/126992>. Acesso em: 7 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: Presidência da República, 2012. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9917-rceb002-12-1&Itemid=30192. Acesso em: 8 jun. 2023.

BRASIL. **Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM). Brasília: Presidência da República, 2018a. Disponível

em: https://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/51281622. Acesso em: 9 jun. 2023.

FORQUIN, J. **Escola e cultura:** as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Tradução: Guacira Lopes Louro. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

HORNBURG, N.; SILVA, R. Teorias sobre currículo: uma análise para compreensão e mudança. **Revista de Divulgação Técnico-Científica do ICPG**, v. 3, n. 10, p. 61-66, 2007.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 4.115, de 14 de dezembro de 2022**. Campo Grande: SED, 2022. Disponível: https://www.spdo.ms.gov.br/diariodoe/Index/Download/DO11014_15_12_2022. Acesso em: 6 jul. 2023.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. **Currículo, conhecimento e cultura:** indagações sobre currículo. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007.

MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A. F. B.; SILVA, T. T. (org.). **Currículo, cultura e sociedade**. Tradução: Maria Aparecida Baptista. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2006. p. 13-48.

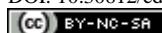
SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, Á. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**. Tradução: Ernani. F. Fonseca Rosa. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

SILVA, M. R. A BNCC da reforma do Ensino Médio: o resgate de um empoeirado discurso. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, e214130, 2018. Disponível em: 10.1590/0102-4698214130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/V3cqZ8tBtT3Jvts7JdhxxZk/>. Acesso em: 6 jul. 2023.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade:** uma introdução às teorias de currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

SOUZA, R. F. Cultura escolar e currículo: aproximações e inflexões nas pesquisas históricas sobre conhecimento e práticas escolares. In: XAVIER, L. N. et al. (org.). **Escola, culturas e saberes**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005. p. 74-91.



CRediT Author Statement

- Reconhecimentos:** Não aplicável.
 - Financiamento:** Não aplicável.
 - Conflitos de interesse:** Não aplicável.
 - Aprovação ética:** Não aplicável.
 - Disponibilidade de dados e material:** Todos os dados informados se encontram disponíveis no artigo.
 - Contribuições dos autores:** todos os autores realizaram contribuições de forma igualitária.
-

Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.
Correção, formatação e normalização.

