**Itinerários formativos e protagonismo juvenil:**

**(con) vivências curriculares em escolas de ensino médio**

Marcia Betania de Oliveira

(Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN)

Mônica Barbosa Canuto

(Secretaria de Educação do Ceará – SEDUC)

Paula Fernanda Paiva Fernandes

(Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte - SEEC)

Neste escopo, apresentamos resultados de duas pesquisas[[1]](#footnote-1), com foco em referenciais curriculares e suas relações com propostas de itinerários formativos e protagonismo juvenil em contextos cearense e potiguar. Apresentamos elementos do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o ensino médio e do Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP). Inferimos haver intenção da formação de um jovem responsável por si mesmo, autossuficiente e de sucesso; questionamos como esse jovem pode ser considerado responsável pelo seu sucesso ou fracasso. Tais referenciais sugerem tentativas de controle de práticas docentes e de processos formativos discentes, desconsiderando contingências, o porvir, insistindo na fixação de conteúdos; limitando e restringindo possibilidades de (re) criação nas escolas.

**Palavras-chave:** Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC); Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP); Itinerários formativos; Protagonismo juvenil.

**1 Introdução**

Neste escopo, apresentamos resultados de duas pesquisas que abordam referenciais curriculares para o Novo Ensino Médio (NEM) e sentidos de protagonismo juvenil, associados a itinerários formativos como ideias de projetos de vida, em contextos escolares cearense e potiguar.

Compreendemos que “textos políticos são o resultado de disputas e acordos” e que “os grupos que atuam dentro dos diferentes lugares da produção de texto competem para controlar as representações da política” (Mainardes, 2006, p. 52).

O Guia de Implementação do NEM (Brasil, 2018) propõe a reorganização dos documentos curriculares nos estados e municípios, adequados à Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Médio (BNCCEM), definindo estratégias para trabalhar projetos de vida dos estudantes.

Concordamos com Lopes (2019, p.70) que essa organização curricular “parece querer controlar o futuro dos jovens, instando-os a definir seus projetos de vida [...] via itinerários formativos, sem admitir que esse futuro – como porvir – não é algo programável ou previsível”.

Nas pesquisas, Canuto (2023) analisou o Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC) para o ensino médio (SEDUC, 2021) com destaques para itinerários formativos e protagonismo juvenil, geralmente associados a “desenvolvimento da autonomia”, “construção de um projeto de vida”, “autoria na vida pessoal”, “protagonismo político” e como parte das competências.

Fernandes (2024) abordou o Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP)[[2]](#footnote-2), o qual apresenta Projeto de Vida (PV) e Componentes Eletivos como novos componentes curriculares, sendo projeto de vida considerado necessário ao desenvolvimento social, pessoal e profissional dos alunos, propostos como diferencial dessa estrutura.

Inferimos que nos dois referenciais curriculares há intenção da formação de um jovem responsável por si mesmo, autossuficiente e de sucesso; questionamos como esse jovem ainda em formação, diante dos tantos contextos sociais desafiadores, pode ser considerado o grande (e, talvez, único!!) responsável pelo seu sucesso ou fracasso.

**2 (Con) vivências com currículos em escolas cearenses**

Em diálogos com sujeitos da pesquisa realizada em duas escolas cearenses, Canuto (2023) investiga como protagonismo juvenil e itinerários formativos se manifestam em seus cotidianos a partir das orientações da Secretaria de Educação Estadual (SEDUCE).

Os sujeitos destacam a preocupação com a banalização dos itinerários formativos, já que os alunos não veem como “disciplinas” regulares que aparecem no boletim com notas e frequências. Nesse sentido, questionamos se o protagonismo pensado nessas políticas não estaria propondo mais liberdade do que os jovens estão preparados a vivenciar (Canuto, 2023).

Além disso, tem-se uma carga horária bem expressiva, pois a formação geral básica contempla 19h/a e os IF 11h/a, nas escolas de tempo parcial; e nas escolas de tempo de integral, essa formação geral permanece com 19h/a e os IF 26h/a. Essa regência pode não ser utilizada de maneira a colaborar com a formação juvenil como deveria, caso não haja condições adequadas de trabalho para a realização dessas atividades, como laboratórios equipados, material didático, entre outros.

Consideramos, ancorados em Ball, Maguire e Braun (2016), que as estratégias discursivas em torno dos itinerários formativos em cada escola foram bem distintas. Alinhada à discussão sobre os itinerários formativos, dialogamos sobre protagonismo juvenil, percebendo ser essa uma proposta vigente na realidade cearense mesmo antes da aprovação da Base.

A SEDUCE compreende que as trilhas formativas, a serem organizadas, podem ser híbridas, e não precisam ser vistas como “camisas de força”, e que o aprendizado dos tempos eletivos tem muito a colaborar nesse processo. A secretaria já ensaia algumas possibilidades de itinerários para além das escolas, como cursos técnicos oferecidos dentro das instituições, com monitores que não são os professores da escola e cursos de língua estrangeira, inglês e espanhol, em outros espaços.

Uma das escolas apresenta uma proposta de itinerários ali discutida e articulada, enquanto a outra está nas discussões iniciais dessa construção e ainda tem algumas dificuldades de compreensão sobre o processo de organização dos itinerários. As duas entendem que a SEDUCE precisa se pronunciar em relação a esse tema, seja no sentido de confirmar ou ajustar aquilo que a escola tem planejando até o momento; ou, na necessidade de saber o que pode ser proposto pela própria escola e o que deve ser fiel às orientações da secretaria.

Em relação ao protagonismo juvenil, Canuto (2023) destaca que esse tema já é mais solidificado nos espaços escolares. Eles trazem vivências, como grêmio estudantil, monitorias, destacando como atividades do quotidiano de desenvolvem com vistas ao protagonismo juvenil. Essa leitura se aproxima das propostas do DCRC (Ceará,2021), constituindo-se discursos hegemônicos.

**3 (Con) vivências com currículos em escolas potiguares**

O Referencial Curricular do Ensino Médio Potiguar (RCEMP)[[3]](#footnote-3), alinhado à BNCCEM, orienta a preparação/oferta do ensino e dos itinerários formativos, divididos em unidades curriculares fixas e em trilhas de aprofundamento. As trilhas são compostas por seis Unidades Curriculares (UC), com carga horária de 2h/a cada, cursadas durante as duas últimas séries da etapa, as quais podem compor uma trilha de formação técnica/profissional, ou trilhas de aprofundamento das áreas do conhecimento (distintas e/ou integradas).

Fernandes (2024) destaca a partir de diálogos com os professores, partícipes dessa pesquisa, o quão desafiador foi/é o trabalho com PV nas escolas, a o que e como trabalhar e, também em relação à adaptação profissional. Por meio de seus relatos inferimos que, mesmo que órgãos superiores, seus documentos e orientações tentassem controlar/determinar como seria desenvolvido o trabalho com PV, foi/é na atuação da política que observamos possibilidades de escape, de transgressão da política, como processos de negociações e embates decididos na escola, a partir da reflexão sobre as necessidades de cada contexto; potencializando as forças já existentes, uma vez que “[...] a responsabilidade de dar sentido à política recai sobre as escolas [...]” (Ball, Maguire e Braun, 2016, p. 20).

De acordo com Fernandes (2024), os professores partícipes da investigação em escolas potiguares consideram que o PV não se trata, apenas, de uma lista de sonhos. São metas, objetivos, que estão relacionados ao contexto familiar, econômico, social, pessoal. Entendido, também, como um plano que poderá não funcionar, que pode frustrar, que pode ou não promover felicidade, sucesso a esses alunos.

A difusão da ideia de que se o estudante se esforçar o suficiente irá conseguir, bate de frente com a realidade familiar da grande maioria dos alunos da escola pública, que é de carência, de muitas dificuldades, e esses fatores poderão influenciar os projetos de vida, sobretudo, da juventude mais pobre.

É possível identificar por meio da fala de um professor do componente Projeto de Vida/Eletivas que a realidade familiar dos estudantes, pode não ser, em alguns casos, propícia para o desenvolvimento escolar/pessoal/emocional dos jovens. Vale lembrar que a atual reforma foi atravessada pela Pandemia da Covid-19, que levou a inversão do espaço de estudos – da escola para casa – numa conjuntura de ensino remoto emergencial, que expôs (ainda mais) as fragilidades cotidianas dos discentes e suas famílias.

Nesse contexto social, econômico, emocional, escolar, o qual envolve a formação dos jovens dessas escolas públicas, refletimos sobre processos que envolvem construções de projetos de vida, perspectivas, lugares de fala/existência, os quais, possivelmente, poderão causar (nos estudantes) frustações, sensação de impotência já no elaborar; comparações; e por mais que o professor tenha um papel relevante durante esse planejamento, há questões que não estão sob o controle docente/escolar.

Apesar disso, destacamos tentativas docentes de trabalhar questões sócio emocionais dos estudantes; oferecendo escuta, acolhimento, nos momentos externos às aulas do PV.

**Algumas considerações**

Compreendemos que propostas como projeto de vida e itinerários formativos estão ligados ao protagonismo juvenil, caracterizando-se como mais uma aproximação à BNCC ensino médio. Também, que as propostas, nos dois estados nordestinos em pauta, operam em contextos conflituosos, pois embora apontem a ideia de flexibilização curricular, há muitas tentativas de limites/regras nesse processo.

Apesar dos referenciais curriculares cearense e potiguar proporem ressignificações a partir de experiências já vivenciadas pelos estudantes, entendemos que os documentos sugerem tentativas de controle de práticas docentes e processos formativos discentes, desconsiderando contingências, o porvir, insistindo na fixação de conteúdos; limitando e restringindo possibilidades de (re) criação nas escolas.

Consideramos que a pretensa flexibilização curricular é mais uma tentativa de controlar projetos de vida dos jovens definindo padrões/propósitos antecipadamente. Acreditamos que a ideia de projeção futura está sujeita a fracassos, contingências, transformações outras, e, que não estaremos preparados para esses desdobramentos. Projetos de vida não se iniciam/concluem no ensino médio. São para/durante a vida, forjando outras identificações e subjetivações, mudando planos, sempre que preciso.

**Referências**

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem as políticas**: atuação em escolas secundárias. Tradução: Janete Bridon. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Guia de implementação do Novo Ensino Médio**. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base. Acesso em: 15 maio 2021.

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

CEARÁ. Secretaria de Educação do Estado. **Documento Curricular Referencial do Novo Ensino Médio para efetivação no Ceará.** 2021. Disponível em: https://www.seduc.ce.gov.br/documento-curricular-referencial-do-ceara/. Acesso em: 31 jan. 2022

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

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

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

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/NGFTXWNtTvxYtCQHCJFyhsJ/abstract/?lang=pt. Acesso em: 12 ago. 2021.

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

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

1. Desenvolvidas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (POSEDUC/UERN); aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP UERN). [↑](#footnote-ref-1)
2. Disponível em: <http://www.adcon.rn.gov.br/ACERVO/seec/DOC/DOC000000000275712.PDF> [↑](#footnote-ref-2)
3. http://diariooficial.rn.gov.br/dei/dorn3/docview.aspx?id\_jor=00000001&data=20211224&id\_doc=752403 [↑](#footnote-ref-3)