

**Análise da dinâmica curricular da educação física através das disciplinas eletivas:
possibilidades e limites dos currículos diversificados do Ceará**

*Analyze of curricular process of physical education through the elective disciplines: possibilities
and limits of the diverse curriculum of Ceará state*

Mônica Vieira Novais
Fabiana Alves de Lucena
Alvaro Rego Millen Neto
Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF)
Petrolina/PE-Brasil

Resumo

O artigo analisou as políticas curriculares da Secretaria de Educação do Ceará (SEDUC/CE), focando-se nas possibilidades e limites do currículo diversificado das disciplinas eletivas da área de educação física. Para a coleta, entrevistamos técnicos responsáveis pela organização do documento curricular conhecido como Catálogos das Eletivas, e as informações foram sistematizadas por meio da análise de conteúdo. As análises permitem as seguintes asserções: nenhum técnico entrevistado tem formação em educação física; eles são membros orgânicos da SEDUC/CE; não há materiais norteadores e tampouco assessoria para a construção dos catálogos; o processo de criação é realizado pelos professores das escolas e os técnicos fazem uma curadoria. Constatamos que o currículo das eletivas é diverso e possibilitador; todavia, limitante, em função das possibilidades de escolha e da curadoria da SEDUC/CE.

Palavras-chave: Educação Integral; Catálogo das Eletivas; Educação Física.

Abstract

The article analyzed the curricular policies of the Ceará Department of Education (SEDUC/CE), focusing on the possibilities and limits of the diversified curriculum of elective subjects in the area of Physical Education. For collection, we interviewed technicians responsible for organizing the curricular document known as Elective Catalogs, and the information was systematized through content analysis. The analyzes allow the following assertions: no technician interviewed has academic training in Physical Education; they are organic members of SEDUC/CE; there are no guiding materials or advice for creating the catalogues; the creation process is carried out by school teachers and technicians curate it. We found that the elective curriculum is diverse and enabling; however, limiting, depending on the possibilities of choice and the curatorship of SEDUC/CE.

Keywords: Comprehensive Education; Electives Catalog; Physical Education.

1. Introdução

As políticas que propõem a ampliação das escolas de tempo integral no Brasil têm sido objeto de investigação e debate no meio acadêmico, por ter gerado impactos na prática docente, na gestão das escolas, nos alunos e na sociedade em geral. Essa ampliação tem se intensificado, sobretudo a partir do final da década de 2010, com as reformas educacionais em vigor. A reforma do ensino médio, talvez a mais visível e problematizada dentre essas políticas, foi instituída inicialmente por via de uma Medida Provisória (MP 746 de 22 de setembro de 2016) e posteriormente convertida na Lei 13.415/2017. Denominada Novo Ensino Médio, essa política reestruturou a agenda da educação integral no Brasil, considerando, sobretudo, a ideia de tempo escolar ampliado, tanto ao que diz respeito à quantidade de dias letivos como ao aumento da carga horária diária.

No que se refere à proposta curricular, no artigo 36 da LDB, reformulada pela Lei n.13.415 de 2017, o currículo do Novo Ensino Médio brasileiro está dividido em duas partes. A primeira, determinada pela Base Nacional Comum Curricular, enquanto a segunda está composta por itinerários formativos, dos quais os jovens podem escolher entre: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica profissional.

Em tese, essa política permite a flexibilização em cada região, estado, município, rede e instituição de ensino, concedendo-lhes o direito de definir qual(is) itinerário(s) formativo(s) será(ão) oferecido(s) (Libâneo, 2012). Os itinerários formativos são, pois, roteiros de atividades e conteúdos pré-definidos pela escola, que os estudantes poderão seguir a partir do 1º ano do ensino médio, com o objetivo de se aprofundarem em determinada área de conhecimento ou de se qualificarem profissionalmente, através de disciplinas eletivas. Todavia, no plano social e concreto, essas mudanças não ponderaram diversos fatores relacionados à efetivação das propostas, a exemplo: o atual quadro de professores, as condições estruturais das escolas, a pouca maturidade dos alunos que cursam o ensino médio, dentre outros.

Considerando o panorama político, a proposta dessa reforma educacional começou a ser construída no final de 2016, logo após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, no bojo dos interesses que se faziam presentes nessa transição política que levou à posse do então vice-presidente Michel Temer. As críticas com relação ao movimento político que

destituíu a referida presidenta são notórias e apontam para um movimento ilegítimo e antidemocrático, que ficou caracterizado como uma espécie de golpe parlamentar para, em contraposição ao resultado das eleições diretas, alternar o poder no país.

Considerando-se esse contexto sociopolítico, entendemos que as propostas da referida reforma se põem na direção dos mesmos interesses políticos que culminaram no impeachment da presidenta Dilma, uma vez que se estabelece como estratégia de interesses conservadores e liberais das elites econômicas.

Para nos ajudar a compreender o teor das mudanças propostas na supracitada reforma, e a rede de interesses e influências subjacentes a ela, utilizamos a abordagem do ciclo de políticas, inicialmente proposta por Ball e Bowe (1992), e posteriormente aplicada em diversos estudos que também analisam dinâmicas curriculares e políticas educacionais, a exemplo de Souza (2006), de Mainardes (2006), de Ball, Maguire e Braun (2021), de Millen Neto (2021), dentre outros.

Para Souza (2006), o ciclo da política pública é uma tipologia que vê a política como um ciclo deliberativo. Este é formado por vários estágios e se constitui num processo dinâmico e de aprendizado. Ela defende que o mesmo “é constituído dos seguintes estágios: definição de agenda, identificação de alternativas, avaliação das opções, seleção das opções, implementação e avaliação” (Souza, 2006, p.29). Logo, tal abordagem enfatiza a definição de agenda (*agenda setting*) e levanta questionamentos sobre os motivos de algumas questões entrarem na agenda política, ao tempo em que outras são ignoradas.

Millen Neto (2021, p. 17), por sua vez, considera que, “de uma forma geral, as teorias do currículo se preocupam com os conteúdos a serem ensinados e aprendidos, porém, se interessam também pelo quê os alunos se tornarão”. Em outras palavras, as preocupações das teorias curriculares estão imbricadas nas dinâmicas subjacentes às políticas educacionais, com suas disputas de interesses e representatividades, que, em alguma medida, influenciam nos percursos educacionais e na construção da identidade dos alunos. Nessa mesma direção, Ivor Goodson (2020), importante autor dos estudos sobre currículo, há muito já dizia que a existência dessas disputas, sobretudo no entorno da definição do currículo escrito, proporciona prova manifesta, explícita e legítima das lutas que constantemente permeiam aspirações, objetivos e os rumos da escolarização.

Outro tema relevante para a pesquisa aqui relatada, com o qual estaremos dialogando, é a ideia de educação integral. De acordo com Cavaliere (2010), há pontos de origem

consideravelmente distintos para a proposta de educação integral no Brasil. Nas primeiras décadas do século XX, tínhamos um extremo conservador, representado pela Ação Integralista Brasileira, que exorava a ideia de uma educação integral que abarcasse o Estado, a família e a religião; no outro polo, em um plano internacional, havia a proposta de educação integral dos socialistas utópicos. Todavia, a ideia de educação integral que preponderou foi a exortada pelas correntes liberais, com o protagonismo de Anísio Teixeira. Grosso modo, essa proposta destacava o potencial da escola para a proliferação da mentalidade e das práticas democráticas. Em síntese, e de modo quase consensual, a educação integral passou a representar a ampliação das tarefas sociais e culturais da educação escolar. Para que isso possa ocorrer, o tempo vivido na escola passou a ser problematizado e surgiram propostas de educação em tempo integral.

No cenário cearense, nos importa compreender como tais propostas operaram na dinâmica curricular. Nesse aspecto, a implementação das Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral (EEMTIs) iniciou-se em 2016 e, desde então, essas políticas vêm sendo consideravelmente ampliadas. Esse modelo escolar engloba uma parte flexível do currículo com várias disciplinas, dentre elas as eletivas, as quais inicialmente iam sendo idealizadas nas escolas e posteriormente a SEDUC/CE passou a estabelecer um currículo comum para a sua oferta, chamado de Catálogo das Eletivas. Esse documento configura-se como uma prescrição curricular que determina, anualmente, quais disciplinas eletivas poderão ser ofertadas nas EEMTIs do Ceará.

Nessa esteira, o artigo tem como objetivo geral analisar a dinâmica curricular da educação física na SEDUC/CE, considerando as possibilidades e os limites decorrentes dos currículos diversificados das disciplinas eletivas (Catálogos das Eletivas). Para circundarmos essa análise mais ampla, percorremos objetivos mais específicos, a saber: investigar como se constituiu o processo de elaboração dos Catálogos das Eletivas disponibilizado pela SEDUC/CE; identificar os interesses subjacentes, os marcos referenciais e os ideais presentes nos discursos daqueles que foram responsáveis pela construção desse documento curricular; e identificar as características, as disposições e as trajetórias formativas das equipes que elaboraram as propostas.

2. Metodologia

Delimitamos como *locus* da pesquisa o estado do Ceará. Mais especificamente, os currículos diversificados das disciplinas eletivas (Catálogos), produzidos pela SEDUC/CE entre os anos de 2018 e 2022, constituem nosso objeto de investigação. Para iniciar a pesquisa, procedemos um levantamento nos respectivos documentos, a fim de identificarmos os técnicos da SEDUC/CE responsáveis pela elaboração de tais currículos.

Para estabelecermos os critérios de participação dos sujeitos envolvidos, fizemos uma adequação dos critérios adotados por Millen Neto (2021), quando investigou a dinâmica curricular de educação física na Secretaria de Educação do Rio de Janeiro. No caso da SEDUC/CE, obtivemos apenas 10 técnicos que atendiam os nossos critérios de participação: fazer parte das equipes de elaboração dos Catálogos das Eletivas; participar da construção de no mínimo duas edições dos Catálogos das Eletivas. Os 10 dez técnicos que foram selecionados tinham participado de duas ou três edições, os demais haviam participado apenas de uma edição. Desse universo, quatro dos técnicos convidados aceitaram fazer parte da pesquisa. Como instrumento de coleta, foram utilizadas entrevistas semiestruturadas com os quatro técnicos que se dispuseram a contribuir com a pesquisa. Essas entrevistas ocorreram de forma remota, através da plataforma virtual Google Meet. Para mantermos preservadas as identidades dos participantes, identificamo-los como: T1, T2, T3, T4.

As informações coletadas nas entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. Para a sistematização dessas informações utilizamos a análise de conteúdo proposta por Laurence Bardin (2009), em acordo com sua segmentação por fases: pré análise, exploração do material e tratamento dos resultados obtidos e interpretação. Nesse movimento exploratório, buscamos identificar unidades de registro, unidades de contexto e as categorias de análise. Durante esses processos, utilizamos alguns recursos do programa *Microsoft Word* para fazer marcações no texto em análise: utilizamos fontes em preto, branco, vermelho e amarelo; recursos de estilo em itálico, sublinhado e taxado; e, por fim, realces disponíveis em amarelo, verde claro, azul claro, rosa, azul médio, vermelho, azul escuro, verde azulado, verde escuro, roxo, vinho, verde lodo, cinza escuro, cinza claro, exceto o preto.

A execução da pesquisa foi aprovada por um Comitê de Ética em Pesquisa vinculado ao Sistema CEP/CONEP, com o CAAE 59728822.4.0000.9907 e o parecer número 5.577.541.

3. O processo construtivo do currículo diversificado das disciplinas eletivas

A leitura dos materiais obtidos através da transcrição das entrevistas nos permitiu traçar a sistematização de ideias preliminares diante de nossas investigações, bem como, construir o texto de análise desta pesquisa que trata do ensino da educação física no currículo diversificado das disciplinas eletivas das EEMTIs do Ceará.

Elegemos três categorias que julgamos relevantes para a análise do percurso formativo, bem como para observar o perfil profissional dos técnicos colaboradores, a saber: a) Percurso Formativo; b) Professores, autores e referências bibliográficas; e c) Áreas de atuação e trajetória profissional.

Na categoria Percurso Formativo, que contempla os apontamentos, intenções e aspectos relevantes, os quatro técnicos entrevistados afirmam ter Licenciatura em História (T1); Licenciatura em Pedagogia (T2); Licenciatura em Física (T3); e Licenciatura em Geografia (T4). Salientamos o apontamento feito pela (T2), ao informar que está cursando Licenciatura em Letras; dessa forma, todos os técnicos têm formações alheias à educação física. Quanto à pós-graduação, os técnicos têm formação nas suas respectivas áreas ou áreas afins, todos com especialização *lato sensu*; e em nível *stricto sensu*, três têm mestrados concluídos e uma está cursando; já, com doutorado, somente um (T1).

Na categoria Professores, autores e referências bibliográficas, os quatro técnicos entrevistados elencaram, como autores marcantes de suas respectivas graduações e pós-graduações, Paulo Freire, Philippe Perrenoud, Charles Hadji, David Ausubel, José Armando Valente e Milton Santos.

Na categoria Áreas de atuação e trajetória profissional, percebemos que, de uma maneira geral, os entrevistados desempenharam várias funções ao longo das suas trajetórias profissionais na área educacional, principalmente como professores e formadores. Além do mais, suas trajetórias profissionais também ocorreram em ambientes educacionais, sejam eles escolas ou departamentos relacionados à educação.

Constatamos que, em geral, os aspectos formativos críticos dos técnicos entrevistados não eram um ponto de destaque em suas trajetórias. Essa ausência de uma inclinação crítica mais pronunciada os distingue de outros grupos de elaboradores de textos curriculares, como os analisados por Millen Neto (2021) que participaram da elaboração do Currículo Mínimo da Educação Física da SEEDUC/RJ. Somando-se a isso, outro aspecto

relevante é que esses técnicos entrevistados são funcionários administrativos da SEDUC/CE, efetivos ou contratados; diferentemente dos envolvidos no processo da SEEDUC/RJ, cujos professores foram convidados para cumprir aquela tarefa específica, conforme estudo de Millen Neto (2021). Essa variável pode influenciar as percepções, falas e atitudes desses profissionais, uma vez que possuem maior envolvimento com aquilo que a SEDUC/CE preconiza. Evidenciamos que, comparando-se com a pesquisa de Millen Neto (2021), cujos participantes eram membros externos da SEEDUC/RJ, a política adotada pela SEDUC/CE, de utilizar os próprios profissionais internos, conduz a uma conduta menos crítica com relação às próprias políticas, diferentemente dos “embates internos” encontrado no estudo de Millen Neto (2021), cujos professores tinham essas disposições críticas proeminentes.

3.1. A Educação Integral e as eletivas: da criação/estruturação até a elaboração do currículo diversificado das eletivas (Catálogos das Eletivas)

Ao abordarmos sobre os aspectos relacionados à história das disciplinas eletivas na SEDUC/CE, investigamos sobre o tempo de surgimento, os sujeitos que idealizaram a proposta, o teor da proposta inicial e suas modificações. Diante disto, obtivemos diversos apontamentos e estabelecemos uma nova categorização para análise, a saber: d) Educação Integral; e, e) Apontamentos sobre a composição da equipe de elaboradores dos Catálogos das Eletivas, nas quais foram analisados os dados referentes à criação, estruturação e precursores da idealização na SEDUC/CE, e agora passamos a descrever.

No que tange à primeira categoria – Educação Integral – as EEMTIs foram implantadas no Ceará, em 2016, com a efetivação da política nacional, que, naquele momento, passava pela reforma popularmente conhecida como Novo Ensino Médio. A política foi estruturada por uma equipe de três técnicos e o secretário de educação da época, os quais definiram em quais escolas seriam implementadas a proposta de ensino médio regular de tempo integral. A partir disso, iniciaram a discussão do documento orientador e chegaram à decisão de que as EEMTIs passariam a ministrar 9 h/a diariamente. Nesse contexto de ampliação de carga horária, foi criada a proposta do currículo diversificado e flexível das eletivas, para atender a implantação das 45 h/a semanais.

Nessa perspectiva, a equipe inicial teve que pensar em uma matriz curricular, bem como no documento orientador, os quais eram enviados para as escolas, mediante a criação de notas técnicas. Dessa forma, constatamos que a implementação das EEMTIs ocorreu, a princípio, de forma imediatista e desestruturada. Essa dinâmica se assemelha às críticas

proferidas por Moraes (2013, p. 17), quando aponta que “a expansão do ensino no Brasil deu-se de forma precária, não planejada, para atender aos interesses de grupos no poder, privilegiando uma minoria em detrimento dos interesses da sociedade em geral”.

A Coordenadoria de Educação de Tempo Integral (COETI) foi criada em 2019, devido o volume de escolas crescente e a tendência de expansão do projeto para a rede. Já entre os precursores da criação e/ou estruturação da educação integral e das eletivas na SEDUC/CE, a fala do T4, disposta a seguir, realça as pessoas que tiveram papel de relevância para a criação e estruturação da política de tempo integral nas escolas regulares do estado. Vejamos:

Então posso citar aqui o professor Rogers Mendes, que é um dos grandes mentores [...] escreveu bastante documento sobre as eletivas. [...] o Idilvan Alencar, que também é o profissional que desenhou, né? [...] Posso citar aqui professora Sandra Rodrigues; Elizabeth, [...] que pensaram e deram os primeiros marcos (T4).

A segunda categoria trata dos aspectos relacionados à composição do grupo de elaboração dos Catálogos das Eletivas, ao período de permanência e ao processo de seleção. Preliminarmente, constatamos que, no que tange ao tempo de composição da(s) equipe(s) responsável(is) pela elaboração dos Catálogos, a T1 estava retornando do doutorado e veio compor a equipe; a T2 começou a trabalhar na elaboração dos Catálogos em 2019, mas destaca que já tinha um grupo anterior. O T3 trabalhou na construção dos currículos diversificados desde a equipe inicial.

No que se refere à composição da(s) equipe(s) de elaboração dos Catálogos, eles informaram que não se trata de uma seleção pública, mas de uma escolha dentre os membros da coordenadoria de educação integral que atendam às exigências específicas condizentes com as funções que irão desempenhar, tais como: fazerem acompanhamento de escolas, trabalharem com resultados e indicadores, serem formadores e elaboradores de materiais, dentre outros.

Para Millen Neto (2021, p. 91), “certamente, há algum tipo de filtro no modo com o qual professores especialistas são escolhidos para coordenar políticas curriculares prescritivas.” Ele ainda aponta, a partir das considerações de Ball e Bowe (1992), que “a dinâmica das políticas curriculares não é linear e tampouco unissonante. Diferentes vozes, interesses e influências concorrem para constituir essas políticas, que são cíclicas e multiarticuladas” (Millen Neto, 2021, p. 91).

Por fim, tivemos também apontamentos sobre os profissionais e as características que permeiam ou devem permear seus trabalhos, enquanto atuantes no fortalecimento da política de educação integral. Duas técnicas falaram acerca dessas características, a saber: ter conhecimento prévio com escrita e análise de dados, serem amorosos e dedicados, além de motivados, reflexivos etc.

3.2. O processo de criação do currículo diversificado das eletivas

Em relação à construção do currículo diversificado das eletivas, mais especificamente à elaboração dos Catálogos das Eletivas, que teve início em 2018, estabelecemos a seguinte categoria: f) Processo de elaboração do currículo diversificado das eletivas (Catálogos).

Sobre essa categoria, eles fizeram diversos apontamentos acerca de como acontece o processo. Vejamos o que diz a T1:

E quando foi para elaborar o currículo, aí foi dito que seriam os professores que compõem a CEDTI que iriam elaborar, de acordo com a sua área de formação. [...] E aí essas pessoas compuseram esse grupo que elaborou as eletivas da formação profissional. Aí todo ano a gente reelabora (T1).

Anualmente acontece uma reunião de alinhamento para a proposta de construção dos Catálogos das Eletivas, na qual são estabelecidas as estratégias de contribuições. Eles mesmos estabelecem internamente os critérios de formação, leitura das temáticas e experiências para a delimitação de quais áreas irão ser responsáveis. Geralmente, ficam incumbidos nas respectivas áreas de formação, mas também tem os que vão para a área da formação profissional, que são aqueles que já têm experiências prévias com educação profissionalizante.

O detalhamento aponta que o processo de criação/estruturação desse currículo diversificado das eletivas acontece por meio de uma “chamada pública”, via ofício circular enviado para as Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (CREDE), que, por sua vez, enviam para as escolas. Essas últimas, por meio de seus gestores, divulgam para os professores. Portanto, em tese, os professores podem enviar sugestões de novas eletivas para os Catálogos ou propostas de reestruturação de eletivas já existentes.

Os técnicos ainda afirmaram que eles fazem um processo que chamam de curadoria. Esse processo consiste na análise e escrita final do currículo das eletivas, uma espécie de revisão e reorganização das propostas. Eles consideram que a curadoria tem a função de

tornar as propostas enviadas pelos elaboradores exequíveis para todos os professores da rede que, porventura, desejem ofertar as respectivas eletivas. Vejamos a fala da T1:

Então precisa estar claro o objetivo desse conhecimento, que metodologia é essa, como é que eu vou fazer a culminância das eletivas, qual é o produto final. Então, aí a gente faz esse trabalho de reelaboração, de curadoria, de deixar o mais claro possível (T1).

Após o período de curadoria final, acontece a fase de interlocução com a gráfica para o design e a impressão. Depois da criação do primeiro protótipo na gráfica, a equipe tem um curto período para revisar novamente e autorizar a gráfica para fazer a impressão final, de acordo com os técnicos colaboradores.

O processo de elaboração dos Catálogos está dividido, anualmente, em quatro etapas. Na primeira, há o alinhamento e a abertura da chamada, via ofício para as escolas – entre o final de outubro e o início de novembro. Na segunda etapa, ocorre o recebimento das propostas de disciplinas eletivas dos professores, através das escolas – o que leva em torno de um mês. Na terceira etapa, se dá a análise, a reescrita e a finalização (curadoria) dos textos – também em torno de um mês. Para finalizar, na quarta etapa, procede-se o design na gráfica e impressão (finalização dos Catálogos) – em torno de 15 dias. Há ainda, uma etapa extra, que é o cadastramento das eletivas no Sistema Integrado de Gestão Escolar (SIGE) – que ocorre no período que antecede as matrículas.

Sobre o fornecimento de recursos materiais e/ou recursos humanos, sejam assessorias ou consultorias pela SEDUC/CE, para nortear a construção dos currículos diversificados das eletivas, os técnicos apontaram que não são disponibilizados diretamente, ou seja, com contratações específicas para tal. Os técnicos afirmam que se baseiam em leituras prévias ou em leituras comuns às suas áreas formativas, assim como nas coletâneas publicadas pela própria SEDUC/CE.

Os técnicos relataram suas percepções acerca das dificuldades e/ou conflitos enfrentados durante o processo de construção das propostas curriculares, tais como na edição do *template* das ementas fornecido pelo Instituto Sonho Grande, que era protegido; a inserção de todas as ementas no SIGE, por não haver tempo hábil para a equipe de informática colocar; o recebimento de propostas extensas que não cabiam no limite de

caracteres padronizados no SIGE, obrigando a equipe a sintetização das propostas, dentre outras.

Também foram apontados os seguintes aspectos relacionados aos conflitos existentes nesses processos: os ritmos de produção desarmônicos; escolas que querem propor eletivas específicas para seu modelo escolar, a exemplo da escola cívico militar; embates na equipe relacionados à estruturação e qualificação das propostas, dentre outros.

No que concerne ao processo de participação dos professores na construção dos currículos diversificados das eletivas, constatamos que a elaboração das propostas de eletivas partem dos professores que estão lotados nas escolas. A T4 disse que “[...] nosso fluxo é Seduc, regionais, direção de escola, professor. E aí a gente abre um mês para que as proposituras sejam encaminhadas aqui para a COETI [...]”. Já a T1, falou:

[...] os professores que propõe essas eletivas [...]. Então, quando ele recebe lá a proposta de que é o período de atualização do Catálogo, ele vai lá e diz: “Bom, eu não vou propor outra eletiva não. Eu fulano, eu vou propor minha eletiva de Fotografia que está dando certo [...]” (T1).

Para Ball, Maguire e Braun (2021, p. 25) “a política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos”. Comungamos com essa compreensão de que o processo é construtivo e efetivo das políticas e que os professores são sujeitos centrais na apresentação e implementação das políticas educacionais.

Uma preocupação, percebida pelos técnicos entrevistados, diz respeito às dificuldades impostas pela forma da abertura da chamada ao envio de propostas de eletivas, que ocorre somente através de ofício circular enviado via e-mail. Ainda assim, salientamos que enxergamos com bons olhos a possibilidade conferida aos professores de poderem participar do processo de construção dos currículos diversificados das eletivas, mesmo que não sejam eles que decidam sobre as eletivas que compõem ou comporão anualmente os Catálogos das Eletivas.

Millen Neto (2021) constatou, em pesquisa semelhante a esta, na qual analisou a dinâmica curricular da educação física SEEDUC/RJ, que houve a abertura de uma seleção pública, divulgada no site da secretaria, para que professores da rede viessem a compor a equipe responsável pela construção da proposta curricular. Para selecionar os professores colaboradores, a equipe que coordenou a elaboração do currículo seguiu as etapas

estabelecidas no processo seletivo. Diferentemente, a SEDUC/CE não seleciona professores que atuam em suas escolas para organizar o texto final de seu Catálogo das Eletivas. Os professores podem participar do processo elaborando as versões preliminares dos textos, mas quem define a escrita oficial e definitiva são os técnicos que trabalham em funções administrativas, que, como vimos, são membros orgânicos da secretaria.

A esse respeito, considerando a abordagem do ciclo de políticas de Ball e Bowe (1992), Mainardes (2006) aponta que, de uma forma ou de outra, os profissionais das escolas fazem parte do processo de efetivação das políticas educacionais. No entanto, apoiando-se em Roland Barthes, Mainardes (2006) considera que há duas perspectivas para a participação dos professores na construção dos textos curriculares. Um texto pode ser, nesse sentido, do tipo *writerly* ou do tipo *readerly*. Grosso modo, um texto *writerly* teria a participação dos professores como escritores ativos, já um texto *readerly* contaria com professores leitores passivos. Nessa perspectiva, verificamos que, na elaboração dos currículos diversificados das eletivas (Catálogos) da SEDUC/CE, os professores assumem ambos os papéis. Em alguma medida, alguns professores desempenham o processo de escrita ativa dos respectivos currículos, uma vez que submetem suas próprias propostas para as eletivas, conquanto o fato de não poderem participar da curadoria. Os demais, possivelmente a maior parcela, apenas recebe e escolhe a proposta com a qual se identifica. Há ainda aqueles que não possuem nem a autonomia para a escolha, pois, como veremos, suas escolas acabam por realizar um filtro de interesses.

Ao abordarmos os aspectos referentes ao processo de escolha das eletivas, considerando o último Catálogo elaborado, do qual os técnicos entrevistados haviam feito parte, investigamos sobre os critérios estabelecidos, sobre a ocorrência de descartes das disciplinas eletivas e sobre o consenso ou discordância entre o grupo que o organizou.

Sobre o processo de escolhas/definição das eletivas, constatamos que não houve grandes mudanças nas definições das eletivas que compuseram o último Catálogo, conforme foi declarado:

A mudança foi muito pouca, [...] só foi uma consequência das outras, só foi enchendo mais, falando um pouquinho do Novo Ensino Médio. A gente falou já de formação básica, a gente já falou de Itinerários Formativos, mas as áreas de conhecimento são as mesmas dos outros, de 2019 até agora (T2).

A outra técnica alegou terem realizado recentemente, durante o período das entrevistas, outubro a dezembro de 2022, uma consulta através do SIGE e das regionais, para saberem quais eram as eletivas fundantes. Ela afirma que: “a gente chamou de eletivas fundantes por área do conhecimento [...] as que as escolas mais estavam ofertando. Então aquelas que os estudantes, que os alunos, que os professores mais tinham é... ofertada” (T4).

Nesse sentido, constatamos que há um movimento por parte da equipe de elaboradores de manter as eletivas, acrescentando novas propostas que se distinguem marcadamente das eletivas já existentes. Por fim, ela aponta que a partir desse levantamento, a equipe passou a produzir materiais estruturados que pudessem servir de suporte e direcionamento pedagógico para as respectivas eletivas fundantes.

Os técnicos entrevistados apontaram os critérios de acréscimos, bem como fizeram considerações acerca do descarte das eletivas. Para a T1 “houve descarte sim.” A T2 confirma essa afirmação, ao responder-nos: “[então, no sentido desse de 2022, não houve descarte de eletivas, apenas acréscimos a essas propostas]? Isso”. Já o T3 acrescenta: “a gente recebia muitas temáticas muito semelhantes, então não era especificamente um descarte, mais uma mescla”.

Percebemos que a equipe estabelece, indiretamente, como critérios para descartes de eletivas, a semelhança de novas propostas com as eletivas já existentes, assim como propostas que trazem temáticas muito específicas. Portanto, o que acontece na maioria das vezes é um processo de acréscimo de eletivas ao Catálogo do ano anterior.

Por fim, uma das técnicas respondeu a indagação sobre consenso e/ou discordância na(s) equipe(s) responsável(is) pela elaboração desses documentos. Ela disse: “Não. Depois nós paramos mesmo para fazer só os fascículos, sabe? [...] Está bom de ementas” (T2). Ressaltamos que tivemos apenas esse apontamento acerca dos aspectos supracitados. Logo, subentendemos que a equipe não teve acentuadas discordâncias sobre os descartes de eletivas.

Apesar da aparente homogeneidade política, que pode ser inferida a partir da relatada ausência de discordância entre os técnicos entrevistados, há que se ponderar a esse respeito. Como argumenta Mainardes (2006), “os textos [curriculares] são produtos de múltiplas influências e agendas e sua formulação envolve intenções e negociação dentro do Estado e dentro do processo de formulação da política” (Mainardes, 2006, p. 53). Ainda que os

embates internos não estejam explícitos, conforme Mainardes (2006, p. 53), “os textos das políticas terão uma pluralidade de leituras em razão da pluralidade de leitores”.

Nessa esteira, enxergamos as propostas curriculares como documentos políticos e, enquanto tal, expõem e lidam com forças centrípetas, resultantes de ideologias e interesses diversos. No caso específico da proposta educacional colocada em ação pela SEDUC/CE, esta decorre de uma política maior – a reforma do ensino médio –, que ocorreu no contexto de um golpe político parlamentar, no qual forças, sobretudo as do capital, se fizeram valer de forma preponderante e estabeleceram de modo pouco democrático seus interesses particulares.

3.3. A Educação Integral e as eletivas: do currículo ao fornecimento de recursos

Trazemos agora, as falas acerca da identificação dos propósitos ou objetivos que direcionaram a construção das eletivas e como ocorreu esse direcionamento dos trabalhos. A esse respeito, os entrevistados fizeram diversos apontamentos sobre a educação integral e as disciplinas eletivas, desde o currículo até o fornecimento de recursos. Nessa perspectiva de análise, estabelecemos a seguinte categoria: g) Concepções sobre a educação integral e as eletivas, na qual analisamos desde o currículo prescrito até o fornecimento de suportes.

Na categoria mencionada, obtivemos dados sobre a complementação do tempo escolar, a oferta de um currículo diversificado e a oferta de uma formação integral para os estudantes da rede.

A T1 falou sobre a matriz curricular da educação integral, que visa possibilitar a oferta de um currículo no qual o aluno tenha a opção de escolha; além da ampliação da jornada escolar como condicionante para a criação das eletivas. Já o T3 relacionou diretamente a ampliação da jornada escolar e a possibilidade do currículo flexível, no qual os estudantes tenham a oportunidade de escolha. Vejamos:

Então ela nasce dentro dessa política de ensino médio da Escola de Tempo Integral. Objetiva exatamente trazer essa formação integral do sujeito. E as eletivas, elas compõem essa proposta e essa diversidade [...] (T1).

E nós no estado do Ceará, quando fomos fazer essa implementação do tempo integral, [...] a gente entendeu que quando eu amplio [...] eu vou permitir que a minha escola faça uma oferta diversificada para empoderar o meu estudante e para que o próprio currículo crie uma identidade (T3).

E, por fim, a T4 apontou, enquanto propósito principal, a ampliação da formação do sujeito. Ela disse: “o propósito, principalmente, é respeitar o que embasa e o que alicerça a política de tempo integral instituída aqui no nosso estado, que é essa visão ampliada da formação do sujeito. Então, é ir para além do que a formação geral básica” (T4).

Como para a construção de qualquer política educacional, há intencionalidades provenientes de instituições e agendas demandantes da criação dessas políticas. No Ceará, existem influências evidentes de uma política educacional neoliberal, na medida em que são notórias as parcerias público-privadas, a exemplo da relação da SEDUC/CE com o Instituto Unibanco – que é um recente e destacado parceiro na política educacional do estado do Ceará, com o Projeto Jovem de Futuro. Embora o discurso dos indivíduos que estão trabalhando na construção curricular das eletivas da SEDUC/CE iluminem as benesses dessas políticas; eles fazem parte, organicamente, da engrenagem que contribui para estabelecer o que se espera de um modelo escolar pautado nos preceitos neoliberais.

McNeely (1995, p. 366) fundamenta que “[...] as organizações internacionais são importantes facilitadoras do padrão mundial de institucionalização educacional”, dentre elas, as Nações Unidas (ONU), o Banco Mundial e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) são as que têm a educação como uma área de interesse primordial. A autora ainda argumenta que “as políticas educacionais são indicadores institucionais de uma ideologia nacional, representando, assim, esforços movidos com base ideológica, e que procuram afetar a substância educacional” (Mcneely, 1995, p.366). Corroboramos, pois, as ideias da autora acerca da existência de ideologias, estruturas e práticas por trás das políticas educacionais.

Concernente ao desenvolvimento e à efetivação das disciplinas eletivas e/ou dos Catálogos das Eletivas, os informantes denunciaram que as eletivas são flexíveis e dinâmicas, uma vez que possibilitam a escolha pelos alunos, ainda que limitadas do ponto de vista de ofertas realmente exequíveis; oportunas e fortalecedoras, já que eles passam a ter contato com conhecimentos e conteúdos diversos que vão além da formação geral básica; e ampliadoras e possibilitadoras, com as quais os estudantes passam a vislumbrar ou ter contato como caminhos formativos amplos.

Contrapondo-se às percepções dos técnicos entrevistados, Maldonado, Velloso e Freire (2022, p. 81) afirmam que:

Análise da dinâmica curricular da educação física através das disciplinas eletivas: possibilidades e limites dos currículos diversificados do Ceará

O “Novo Ensino Médio” foi organizado para forjar subjetividades neoliberais nos(nas) estudantes, a partir da ideia de um currículo “flexível”, desenvolvimento das competências socioemocionais e o reforço da dualidade histórica de uma formação intelectual para as elites dirigentes e manual para a classe trabalhadora.

Os autores criticam, sobretudo, os interesses subjacentes ao Novo Ensino Médio e a forma com que se estabeleceu a publicação derradeira da BNCC. Eles fazem várias ponderações acerca dos reais interesses que permearam tais propostas, bem como consideram ter havido, inclusive para a educação física, um enfraquecimento curricular; além da perda de autonomia, sobre a imposição de um currículo subjetivo, que na verdade contribui para ampliar o abismo social entre as classes.

Sobre a diversificação e flexibilização do currículo, Maldonado, Velloso e Freire (2022, p. 83) afirmam que, como justificativa dos reformistas das políticas educacionais neoliberais, “a ‘modernização’ do currículo do ensino médio buscava alterar a matriz curricular sobrecarregada de disciplinas ‘inúteis’ ou ‘desinteressantes’ [...] que justificaria a grande evasão nesse nível de escolaridade.” Todavia, os autores compreendem que com a reforma ocorre justamente um processo inverso, no qual há uma sobrecarga ainda maior de disciplinas com a oferta das eletivas.

Finalmente, concluindo a análise dos entrevistados, no que tange ao fornecimento de suportes, de materiais, de orientações e formações para auxiliar no desenvolvimento das eletivas, os técnicos relataram a disponibilidade de alguns recursos, como podemos ver nas falas. A T2 falou sobre a elaboração de materiais, evidenciando que há a produção de fascículos que servem de suporte aos trabalhos dos professores nas eletivas. O T3 falou sobre as orientações que eram repassadas para as escolas, bem como sobre as trocas de experiências entre as EEMTIs mais antigas e as mais recentes, além do suporte oferecido pela equipe da secretaria. E, por fim, a T4 falou sobre o fornecimento de suportes materiais para o desenvolvimento das eletivas, no caso, a produção de fascículos, de cards, de mapas mentais; bem como sobre a oferta de formações continuadas através de parceiros da própria secretaria ou externos. Ela disse: “E, para além disso, a gente lançou outro material que são os Cards, os Mapas Mentais” (T4).

Ainda assim, entendemos faltar por parte do governo e, conseqüentemente, da SEDUC/CE a disponibilidade de recursos materiais e de infraestrutura que possibilitem e fortaleçam o desenvolvimento do currículo das disciplinas eletivas. Salientamos, mais uma

vez, a precarização do desenvolvimento das eletivas, principalmente pela falta de recursos materiais, estruturais e pedagógicos, considerando a ampla oferta de componentes eletivos, cuja formação dos professores nem sempre atende às respectivas ofertas.

Para Kuenzer (2010, p. 864), no Brasil, há um barateamento na educação pública, decorrente da adoção do modelo de ensino médio de educação geral. Todavia, isso não ocorre devido “a uma suposta natureza desqualificadora desta modalidade, mas à forma como ela se objetiva.” A autora, ainda se alinhando a outros estudos, argumenta sobre as possibilidades de fortalecimento do ensino médio integrado como uma opção de qualificação educacional “ideal”. A qual, deve estar pautada numa educação técnico científica de bom nível, alinhada a um elevado investimento, bem como a um amplo desenvolvimento curricular, dentre outros aspectos (Kuenzer, 2010).

Por fim, enfatizamos a compreensão da não exclusividade das reformas curriculares, a exemplo a reforma do ensino médio, como a solução para os problemas educacionais existentes. Recorremos a Maldonado, Velloso e Freire (2022, p. 83), baseados em outros estudos, para evidenciarmos a afirmação de “que são diversos fatores que condicionam uma política curricular, desde o salário dos(das) docentes e a estrutura das unidades escolares, até a participação efetiva da comunidade escolar na gestão educacional.” Aspectos esses, que entendemos, em parte assegurados pela SEDUC/CE e pelo governo do estado no quesito salário, entretanto, ainda prevalece em muitas escolas da rede a precarização estrutural.

4. Considerações Finais

Essa investigação vem referendar pesquisas realizadas por outros autores, notadamente, a pesquisa de Millen Neto (2021), apresentando especificidades peculiares ao nosso universo de investigação, a SEDUC/CE. Da mesma forma que a implantação do ensino médio em tempo integral, o currículo diversificado das disciplinas eletivas (Catálogos) foi produzido de forma aligeirada para atender aos interesses do poder que subjazem às políticas educacionais que vieram no bojo da reforma do ensino médio. Os Catálogos das Eletivas começaram a ser criados/estruturados e publicados em 2018, e desde então vêm sofrendo reformulações a toque de caixa.

Os dados obtidos, nos apontamentos elaborados pelos técnicos colaboradores, nos permitem as seguintes constatações: considerando os aspectos formativos e críticos dos elaboradores, os técnicos têm formações alheias à educação física e são funcionários orgânicos da SEDUC/CE; logo, isso pode influenciar nas percepções, falas e atitudes desses

profissionais, uma vez que eles têm uma visão mais interna da secretaria ou daquilo que ela preconiza. Portanto, essa política específica foi mais linear e mais coesa, no que se refere ao processo de formação das equipes, por trabalhar com o pessoal interno, que tende a ser, pelo vínculo mantido com a mesma, menos crítico em relação às próprias políticas do governo e, por extensão, com as da SEDUC/CE.

Outra constatação de relevância é a falta de estabelecimento de critérios específicos para definição ou exclusão das propostas de eletivas, assim como de eletivas que em algum momento já compuseram os respectivos Catálogos das Eletivas. Nesse sentido, o trabalho de curadoria realizado pela equipe técnica da SEDUC/CE tem o poder decisório. Aos professores fica a possibilidade de tentar inserir suas propostas, desde que essas sejam compreendidas como viáveis pelos representantes orgânicos da SEDUC/CE.

Os resultados da investigação nos levam a reiterar a forte força centrípeta que tramita na construção dessas políticas públicas, cujas intenções e ideologias ficam explícitas quando consideramos o contexto das reformas educacionais que estão em vigor e os interesses subjacentes a elas. Por mais que aparentem ser inovadoras e democráticas, é preciso compreender esse pacote de reformas a partir das realidades e do que está por trás dessas realidades. No caso em tela, os currículos diversificados das eletivas da SEDUC/CE são diversificados e apresentam-se como possibilitadores em relação às eletivas oferecidas, todavia podem ser limitantes na medida em os professores se resignam a optar pelas definições provenientes da curadoria da secretaria.

Referências

AZEVEDO, J.M.L.; AGUIAR, M.A. Políticas de educação: concepções e programas. In: WITTMANN, L.C.; GRACINDO, R.V. (Coord.). **O estado da arte em política e gestão da educação no Brasil: 1991 a 1997**. Brasília: INEP, 1999. p. 43- 51.

BALL, S. J.; BOWE, R. Subject departments and the “implementation” of Nacional Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. London, v. 24, n.2, p. 97-115, 1992.

BALL, S. J.; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as escolas fazem política: atuação em escolas secundárias**. tradução de Janete Bridon. 2ª edição. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2021.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Tradução de Luís A. Reto e Augusto Pinheiro. 5ed. Lisboa: Edições 70, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

CAVALIERE, A. M. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**. Ribeirão Preto, v. 20, n. 46, p. 249-259, mai./ago. 2010.

GOODSON, I. F. **Aprendizagem, currículo e política de vida**: obras selecionadas de Ivor F. Goodson. Tradução de Daniela Barbosa Henriques. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

KUENZER, A. Z. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**, v. 31, p. 851-873, 2010.

LIBÂNEO, J. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, abr. 2012.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MALDONADO, D. T.; VELLOSO, L. R. S.; FREIRE, E. S. Reforma do Ensino Médio, Base Nacional Comum Curricular e Educação Física nos Institutos Federais: contradições societárias e politécnica. **Revista Didática Sistêmica**, v. 24, n. 2, p. 81-93, 2022.

MCNEELY, C. L. Prescrevendo as políticas nacionais de educação: o papel das organizações internacionais. 1995. In.: Brooke, N. (org.). **Marcos históricos na reforma da educação**. 1.ed. Belo Horizonte: Fino Traço, 2012.

MILLEN NETO, A. R. **Ciclo de políticas, currículo e educação física**. Curitiba: Editora CRV, 190 p. 2021. (Coleção Vetores, v. 2)

MORAIS, E. V. **Utilizações das escolas de referência em ensino médio pelo governo do estado de Pernambuco**: uma análise do programa de educação integral. 2013. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Pernambuco.

SOUZA, C. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2022.

Sobre os autores

Mônica Vieira Novais

Mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF). É membro do Grupo de Estudos em Educação e Práticas Corporais (GEEPRACOR/UNIVASF). Realiza pesquisas sobre os aspectos socioculturais da Educação Física e Currículo em Educação Física. E-mail: monicavieiranovais@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-0532-8609>.

Fabiana Alves de Lucena

Mestranda em Educação Física pela Universidade Federal do Vale do São Francisco-UNIVASF. É membro do Grupo de Estudos em Educação e Práticas Corporais (GEEPRACOR/UNIVASF). Realiza pesquisas sobre os aspectos socioculturais da Educação Física e Currículo em Educação Física. E-mail: fabylucenabs@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-2480-1331>.

Alvaro Rego Millen Neto

Doutor em Educação Física pela Universidade Gama Filho. Professor permanente e vice coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Vale do São Francisco, em Petrolina-PE. É um dos líderes do Grupo de Estudos em Educação e Práticas Corporais (GEEPRACOR/UNIVASF). Realiza pesquisas sobre os aspectos pedagógicos e socioculturais das práticas corporais e da Educação Física. E-mail: alvaro.millen@gmail.com Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7473-423X>.

Recebido em: 27/10/2023

Aceito para publicação em: 23/01/2024