

ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADE

a construção do currículo do
Novo Ensino Médio para a
Educação do Campo no Paraná



Amanda Araújo Coelho Nogueira
Línya Sachs

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT)
Multicampi Cornélio Procópio e Londrina

ENTRE EXPECTATIVAS E REALIDADE:
a construção do currículo do Novo Ensino Médio para a Educação do
Campo no Paraná

BETWEEN EXPECTATIONS AND REALITY:
the development of the New High School curriculum for Rural
Education in Paraná

Amanda Araújo Coelho Nogueira
Línlya Sachs

Cornélio Procópio
2025



[4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/)

Esta licença permite que outros remixem, adaptem e criem a partir do trabalho para fins não comerciais, desde que atribuam o devido crédito e que licenciem as novas criações sob termos idênticos.
Conteúdos elaborados por terceiros, citados e referenciados nesta obra não são cobertos pela licença.

Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT)
Multicampi Cornélio Procópio e Londrina

Entre expectativas e realidade: a construção do currículo do Novo Ensino Médio
para a Educação do Campo no Paraná

Amanda Araújo Coelho Nogueira
Línlya Sachs

Membros da banca examinadora:

Professora Doutora Línlya Natássia Sachs Camerlengo de Barbosa
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Professora Doutora Fernanda Di Flora Garcia
Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR)

Professora Doutora Luzia de Fátima Barbosa Fernandes
Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM)

Data de aprovação: 04 de fevereiro de 2025

Imagem da capa

Junior Lima – retirada da página oficial do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra.

Sumário

Apresentação	4
Amparo legal	7
Construção	12
Quem?	14
De que modo?	16
Estrutura e financiamento?	21
Discussão	24
Considerações finais	31
Referências	33

Apresentação

Este Produto Educacional é resultado de uma pesquisa¹ com o objetivo de investigar de que modo as propostas oficiais para o Novo Ensino Médio da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná (SEED-PR) destinam-se às *escolas do campo, de assentamento e acampamento, das ilhas e quilombolas*, com enfoque nos componentes curriculares que envolvem Matemática, compreendendo o processo de construção desse currículo.

O Novo Ensino Médio foi instituído no Brasil, de forma bastante controversa, a partir da reforma realizada por medida provisória em 2016 e consolidada por uma lei em 2017, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A justificativa para a reforma do Ensino Médio baseou-se nos índices de desempenho dos estudantes desse nível de ensino, além das altas taxas de abandono, reprovação e distorção idade-série. Argumentou-se, também, que o ensino era excessivamente generalista, com um número elevado de disciplinas e desconectado das necessidades dos estudantes e dos problemas do mundo contemporâneo.

¹ A pesquisa completa, intitulada “Educação do Campo no Novo Ensino Médio do estado do Paraná: uma análise curricular da área de Matemática”, realizada no âmbito do curso de mestrado profissional do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Matemática (PPGMAT), da Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), pode ser acessada em: <https://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/2119>.

Outro aspecto importante considerado na reforma trata do acesso ao mercado de trabalho. Argumentou-se que a organização curricular por áreas de conhecimento, voltadas para as supostas aptidões dos estudantes e das unidades escolares, prepararia melhor os futuros trabalhadores para o mercado de trabalho.

Esse processo resultou em mudanças significativas no currículo escolar do Ensino Médio e, em todo o país, as redes de ensino (federal, estaduais e municipais, além das privadas) se adaptaram a elas, com proposições próprias. Em nosso caso, olhamos para a rede estadual do Paraná, na região Sul do Brasil, e especificamente para algumas modalidades que se inserem na Educação do Campo (escolas do campo, escolas de assentamento e acampamento, escolas das ilhas e escolas quilombolas), para tentar compreender como isso se deu nos componentes curriculares que envolvem Matemática.

Assim, este material destina-se a professores, pesquisadores e outros interessados em compreender como se deu a construção de um currículo, a partir desta experiência específica. Em geral, não temos acesso aos bastidores do desenvolvimento curricular – o que pode causar um estranhamento com relação aos resultados visíveis, isto é, o currículo propriamente dito. Esperamos, com este Produto Educacional, *apresentar aos leitores o processo de desenvolvimento do currículo do Novo Ensino Médio da rede estadual do Paraná para a Educação do*

Campo, particularmente com relação aos componentes curriculares que envolvem Matemática.

Pretendemos, então, responder à seguinte questão geral: *como foram construídos os documentos curriculares, no que se refere aos componentes que envolvem matemática da parte diversificada, do Novo Ensino Médio para a Educação do Campo no estado do Paraná?* E mais especificamente às questões: *quem constrói esses documentos curriculares? De que modo? Qual a estrutura e o financiamento para isso? E quais são os resultados desse processo?*

Este material está organizado do seguinte modo: começamos apresentando o amparo legal para as mudanças no Ensino Médio, tanto em âmbito nacional, quanto estadual; na sequência, detalhamos o processo de construção desses documentos curriculares, tentando responder às questões elencadas anteriormente; apresentamos, então, uma discussão a esse respeito; e finalizamos com algumas últimas considerações.

Amparo legal

A reforma do Ensino Médio no Brasil foi instituída no governo Michel Temer, em 2016, inicialmente por medida provisória (MP nº 746/2016), e consolidada alguns meses depois, pela Lei nº 13.415/2017. Essa lei alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996, em especial no que se refere ao Ensino Médio.

É importante destacar a conjuntura política do país à época: a presidenta eleita Dilma Roussef, após um processo de *impeachment*, foi destituída do cargo, em 2016, sendo substituída pelo vice-presidente Michel Temer. Nesse contexto, foram realizadas as seguintes reformas: do teto de gastos (pela Emenda Constitucional nº 95/2016); da terceirização (Lei nº 13.429/2017); e trabalhista (Lei nº 13.467/2017). A reforma do Ensino Médio foi mais uma delas – e sua implementação por meio de medida provisória foi bastante controversa, já que esse dispositivo legal se destina a situações urgentes e relevantes. Foi um modo pouco democrático de realizar uma mudança importante na educação escolar brasileira, já que desconsiderou o conhecimento acumulado sobre o Ensino Médio e impediu o diálogo com instituições formadoras e entidades científicas do campo da educação. Espera-se que uma reforma de tal magnitude seja precedida por debates e discussões que envolvam, especialmente, os profissionais da educação e suas entidades representativas, bem como os estudantes, que são os principais sujeitos da educação.

Com a reforma do Ensino Médio, a carga horária mínima seria gradualmente aumentada de 800 para 1.400 horas anuais, de modo que, no período de cinco anos, as redes deveriam ampliar sua carga horária para 1.000 horas anuais.

A nova matriz curricular estabeleceu 1.800 horas de Formação Geral Básica a serem complementadas por 1.200 horas de Itinerários Formativos, resultando em 3.000 horas ao longo dos três anos. A lei também permitiu que 20% do ensino fosse realizado a distância e que professores sem formação docente pudessem lecionar com base em notório saber.

No Paraná, a aprovação do novo modelo curricular pela SEED-PR e o Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR) foi marcada por um processo também bastante contestável.

Três movimentações principais ocorreram: uma tentativa de alteração da matriz curricular em dezembro de 2020; a aprovação dos referenciais e diretrizes curriculares estaduais em meados de 2021; e a aprovação da matriz curricular em dezembro de 2021. A elaboração do Referencial Curricular para o Ensino Médio do Paraná (RCNEM) foi criticada pela falta de participação das comunidades escolares e pela pressa no processo. Apesar das manifestações contrárias, as alterações foram aprovadas, revelando um processo acelerado e com pouca participação das partes envolvidas (Silva; Barbosa; Körbes, 2022).

No Novo Ensino Médio do estado do Paraná, há dois grupos de “conjuntos de aprendizagem”: um de Formação Geral Básica comum a todos os estudantes, e um de Itinerários Formativos. Este último é constituído de uma Parte Flexível Obrigatória², comum a todos os estudantes, e a Parte Flexível, que é o Itinerário Formativo de aprofundamento, a ser “escolhido” pelo estudante, ao fim da 1ª série do Ensino Médio (Paraná, 2021).

De acordo com a Portaria nº 1.432 (Brasil, 2018), Itinerário Formativo é:

Conjunto de situações e atividades educativas que os estudantes podem escolher conforme seu interesse, para aprofundar e ampliar aprendizagens em uma ou mais Áreas de Conhecimento e/ou na Formação Técnica e Profissional, com carga horária total mínima de 1.200 horas.

E tem os seguintes objetivos:

- Aprofundar as aprendizagens relacionadas às competências gerais, às Áreas de Conhecimento e/ou à Formação Técnica e Profissional;
- Consolidar a formação integral dos estudantes, desenvolvendo a autonomia necessária para que realizem seus projetos de vida;
- Promover a incorporação de valores universais, como ética, liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade; e
- Desenvolver habilidades que permitam aos estudantes ter uma visão de mundo ampla e heterogênea, tomar decisões e agir nas mais diversas situações, seja na escola, seja no trabalho, seja na vida (Brasil, 2018).

² Esta seção do Itinerário Formativo é denominada “Parte Flexível Obrigatória”. O nome causa estranheza, visto que o termo “obrigatório” sugere uma certa rigidez e imutabilidade, o que contrasta diretamente com o significado de “flexível”, que indica maleabilidade e opções de escolha.

A rede estadual do Paraná, apresentou uma diferenciação nos Itinerários Formativos entre as seguintes modalidades: Ensino Médio Regular³; Colégios Cívico-Militares; Escolas de Tempo Integral; Escolas do Campo, Escolas de Assentamento e Acampamento; Escolas das Ilhas; Escolas Indígenas; e Escolas Quilombolas (Paraná, 2022).

No estado do Paraná, a Formação Geral Básica foi comum a todas as modalidades, havendo diferenças apenas nos Itinerários Formativos, tanto na Parte Flexível Obrigatória, quanto na Parte Flexível.

No Quadro 1, apresentamos os componentes curriculares que compõem a Parte Flexível Obrigatória das modalidades que fazem parte da Educação do Campo:

Quadro 1 – Componentes curriculares da Parte Flexível Obrigatória dos Itinerários Formativos das modalidades que compõem a Educação do Campo na SEED-PR

MODALIDADE	COMPONENTE CURRICULAR
Escolas do campo	Educação Financeira
	Projeto de Vida
	Pensamento Computacional
Escolas de assentamento e acampamento	Educação Financeira para Cooperação
	Projeto de Vida da Agricultura Familiar Camponesa
	Introdução à Informática
Escolas das ilhas	Educação Financeira
	Projeto de Vida
	Matemática Contextualizada

³ O Ensino Médio Regular é uma modalidade de ensino que não apresenta especificidades como as demais.

Escolas quilombolas ⁴	Identidade Quilombola – Vida e Territorialidade (Projeto de Vida)
	Perspectiva de Futuro Aquilombando Presente (Projeto de Vida)
	Economia Cooperativa e Sustentabilidade
	Economia Solidária e Bem Viver
	Ancestralidade Negra e Luta por Direitos
Escolas indígenas	Economia Comunitária e Sustentabilidade
	Projeto de Vida e Bem Viver
	Laboratório de Escrita e Produção Audiovisual

Fonte: Elaboração própria (2024).

Nesta pesquisa, além da Parte Flexível Obrigatória, também olhamos para a Parte Flexível dos Itinerários Formativos de aprofundamento.

Apesar de ser parte da Educação do Campo, a modalidade destinada à educação escolar indígena não foi abordada nesta pesquisa, devido às suas especificidades. Assim, o nosso foco esteve nos Itinerários Formativos das seguintes modalidades: *escolas do campo*, *escolas de assentamento e acampamento*, *escolas das ilhas* e *escolas quilombolas*.

⁴ Na rede estadual do Paraná, existem apenas duas escolas quilombolas com Ensino Médio. Cada uma delas possui componentes curriculares específicos da Parte Flexível Obrigatória dos Itinerários Formativos. O Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos tem os seguintes componentes curriculares: Ancestralidade Negra e Luta por Direitos; Identidade Quilombola – Vida e Territorialidade (Projeto de Vida); e Economia Solidária e Bem Viver. Já o Colégio Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira tem os seguintes: Ancestralidade Negra e Luta por Direitos; Perspectiva de Futuro Aquilombando o Presente (Projeto de Vida); e Economia Cooperativa e Sustentabilidade. Apesar dos nomes diferentes, os componentes curriculares Economia Solidária e Bem Viver e Economia Cooperativa e Sustentabilidade possuem a mesma ementa.

Construção

Para compreender a construção do currículo para a Educação do Campo, especificamente em relação aos componentes curriculares que envolvem Matemática, a pesquisa foi conduzida por meio de uma análise documental e de entrevistas com pessoas envolvidas no processo de elaboração dos documentos curriculares.

Na análise dos documentos curriculares das modalidades de Educação do Campo, identificamos quais componentes curriculares dos Itinerários Formativos envolvem Matemática – considerando que a Formação Geral Básica não apresenta diferenciação para cada modalidade, sendo a mesma proposta estabelecida para as escolas regulares do estado do Paraná.

No Quadro 2, apresentamos esses componentes curriculares, referentes às seguintes modalidades: escolas do campo, escolas de acampamento e assentamento, escolas das ilhas e escolas quilombolas.

Quadro 2 – Componentes curriculares que foram foco de análise da pesquisa

MODALIDADE	COMPONENTE CURRICULAR	PARTE FLEXÍVEL OBRIGATÓRIA/PARTE FLEXÍVEL
Escolas do campo	Educação Financeira	Parte Flexível Obrigatória
	Matemática e Robótica 1	Itinerário Formativo integrado de Matemática e Ciências da Natureza - Parte Flexível
Escolas de assentamento e acampamento	Educação Financeira para a Cooperação	Parte Flexível Obrigatória

Escolas das ilhas	Educação Financeira	Parte Flexível Obrigatória
	Matemática Contextualizada	Parte Flexível Obrigatória
Escolas quilombolas	Economia Solidária e Bem Viver	Parte Flexível Obrigatória
	Afromatemática	Itinerário Formativo integrado de Matemática e Ciências da Natureza - Parte Flexível
	Economia Cooperativa e Sustentabilidade	Parte Flexível Obrigatória
	Jogos e Etnomatemática	Itinerário Formativo integrado de Matemática e Ciências da Natureza - Parte Flexível

Fonte: Elaboração própria (2024).

Todas as pessoas que colaboraram com a escrita dos documentos curriculares, no que se refere a esses componentes específicos, foram convidados para ceder uma entrevista – e todos aceitaram. Assim, os dados descritos aqui são frutos da colaboração dessas cinco pessoas, que nomeamos de Participante 1, Participante 2, Participante 3, Participante 4 e Participante 5, para garantia do anonimato.

Assim, tentamos responder à primeira questão específica: *quem construiu esses documentos curriculares?*

Quem?

A SEED-PR convidou algumas pessoas para participar da elaboração dos documentos curriculares dos Itinerários Formativos das escolas do campo, das escolas de assentamento e acampamento, das escolas das ilhas e das escolas quilombolas. Não temos clareza a quem exatamente esse convite foi feito (se a todos os professores de todas as escolas de cada modalidade ou se a apenas alguns deles ou de escolas específicas), mas os participantes da pesquisa disseram que receberam o convite por parte da direção das escolas, podendo aceitá-lo ou não.

No que se refere aos componentes curriculares dos Itinerários Formativos que envolvem Matemática (conforme descrito no Quadro 2), as pessoas responsáveis estão apresentadas no Quadro 3:

Quadro 3 – Detalhamento dos participantes da pesquisa

PARTICIPANTE	APRESENTAÇÃO	MODALIDADE QUE FICOU RESPONSÁVEL
Participante 1	À época da entrevista, ela estava cursando Licenciatura em Matemática e era professora em regime de trabalho temporário.	Escolas do campo
Participante 2	Licenciado em Matemática e estava, à época da entrevista, cursando Mestrado em Ensino de Matemática e atuando em uma escola de assentamento em regime de trabalho temporário.	Escolas de assentamento e acampamento
Participante 3	Licenciada em Pedagogia e em Matemática e atuava, à	Escolas quilombolas

	época da entrevista, em uma escola quilombola, em regime de trabalho efetivo.	
Participante 4	Quilombola, licenciado em Matemática e, à época da entrevista, atuava em uma escola quilombola, em regime de trabalho temporário.	Escolas quilombolas
Participante 5	Licenciado em Pedagogia, em Arte, em Geografia, em Matemática, em Ciências, bacharel em Contabilidade e Administração, pós-graduado em Educação do Campo, em Educação Especial, em Arte e em Matemática e Ciências. À época da entrevista, atuava como diretor de uma escola de ilha, em regime de trabalho temporário.	Escolas das ilhas

Fonte: Elaboração própria (2024).

Com os dados apresentados no Quadro 3, nota-se que a maioria dos participantes atuavam como professores na rede estadual em regime de trabalho temporário⁵.

Diante disso, tentaremos esclarecer: *de que modo foram construídos esses documentos curriculares?*

⁵ De acordo com dados fornecidos pela SEED-PR, em novembro de 2024, dos 64.200 professores/especialistas atuando no estado do Paraná, 27.371 (aproximadamente 42,6%) estavam em regime de trabalho temporário. Disponível em: <http://www4.pr.gov.br/escolas/numeros/>. Acesso em 1 de dezembro de 2024.

De que modo?

Para responder a essa pergunta, precisamos ter ciência de que são vários documentos curriculares, a depender da modalidade de ensino, e cada um deles foi construído de um modo diferente.

No caso das *escolas do campo*, o processo foi realizado de forma individual, rápida e sem discussões. Após o convite da SEED-PR, apenas uma professora manifestou interesse em participar e descreve como se deu esse processo:

Como que foi, eles chegaram em mim, pegaram no grupo de professores lá da escola onde eu trabalhava, a escola do campo, e falaram que ia abrir um itinerário do campo do Novo Ensino Médio, aí eles perguntaram para os professores se a gente tinha interesse, eles perguntaram para mim, para o professor de Português, aí eu demonstro interesse, eu falei assim 'eu quero'. Porque eu já morei no campo, o meu pai, o nome do meu pai também está no itinerário, está eu e ele, porque a gente morou no sítio, então eu falei, eu quero fazer parte, então era um por escola, aí eu me ofereci, aí a moça que cuida de tudo me mandou mensagem, ela colocou a gente em um grupo de Matemática, ela foi colocando no grupo o que era para a gente fazer, só que eu não sei muito bem o que esses outros colegas fizeram, porque a gente mandava o link no individual para ela, aí ela mandou para gente um documento para a gente escrever dentro desse documento.
(Participante 1)

Nesse trecho da entrevista, a Participante 1 descreve como recebeu o convite para participar da elaboração do Itinerário Formativo e como se deu esse trâmite.

Ela foi inserida em um grupo de Matemática no *WhatsApp*, em que a pessoa responsável da SEED-PR enviava um arquivo-base em que o

componente curricular deveria ser elaborado. Os participantes realizavam essa tarefa individualmente, sem comunicação ou discussão entre eles.

Um processo semelhante ocorreu nas *escolas das ilhas*, em que o responsável pela elaboração do componente curricular de Matemática Contextualizada conduziu essa construção de forma individual, seguindo um formato fornecido pela SEED-PR. Esse processo é evidenciado na fala do Participante 5:

Então, os itinerários formativos das ilhas vieram como Educação Financeira, Matemática Contextualizada e Projeto de vida. Esses itinerários, eles vieram, pelo que eu entendi, eles vieram prontos, porque o estado forneceu escolha para o estudante através de Google Forms⁶. Já foi dado um Google Forms, link para o educando, fazendo tipo uma pesquisa e, assim, houve uma decepção por certa parte, porque os alunos ficaram meio aflitos, porque ficaram ansiosos para escolher, “eu escolhi e não veio aquilo que eu pedi” [...]. Depois, daí dentro das ementas, aí sim, as ementas, foi colocado um drive⁷ e a gente foi alimentando. Daí eu fui alimentando ali as minhas áreas. O Núcleo [Regional de Educação] colocou um drive, a gente foi só dando ideias e colocando os conteúdos, fazendo sua organização em todas as ilhas e eu fui alimentando o drive quando dava. (Participante 5)

Nesse caso, em um processo análogo ao das escolas do campo, a construção foi feita sem debate ou colaboração, mas de forma individual.

A elaboração do componente curricular de Educação Financeira para a Cooperação, das *escolas de assentamento e acampamento*, ocorreu

⁶ *Google Forms* é um aplicativo da empresa *Google*, em que é possível coletar dados de um formulário pela internet.

⁷ Referência a um armazenamento de dados em nuvem, isto é, na internet.

de maneira diferenciada, dentro das possibilidades. As escolas de assentamento e acampamento são vinculadas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e, portanto, o convite para participar da elaboração do Itinerário Formativo foi encaminhado ao Setor de Educação do MST do Paraná, que, por sua vez, o repassou aos professores. Um professor manifestou interesse em participar desse processo, no entanto, o prazo fornecido pela SEED-PR era extremamente curto. Por isso, o professor, junto ao Setor de Educação do MST, teve de organizar um encontro (com financiamento próprio do MST) para discussão e elaboração de uma proposta. O Participante 2 relata como se deu esse processo,

Foi questão de uma semana, foi muito rápido, foi às pressas, na verdade foi um jogo que a SEED-PR fez junto com o Setor de Educação do MST, de falar; “olha, vocês têm até tal dia, se não a gente vai aprovar do jeito que a gente achar melhor, entendeu?”, a SEED-PR falou isso para o Setor de Educação do Movimento [dos Trabalhadores Rurais Sem Terra], e aí o Setor de Educação do Movimento [dos Trabalhadores Rurais Sem Terra] fez todo o trabalho de conversar com os professores, melhor dizendo, com as direções das escolas itinerantes e de assentamento, e aí a gente conseguiu reunir uma gama de professores junto da professora Neide, lá no Colégio [Estadual do Campo] Iraci Salete Strozaki⁸, e foram dois dias que a gente escreveu, mas era uma loucura, porque era muita coisa para dar conta, para e pensa, você tem que escrever uma ementa em dois dias, senão ia aprovar aquela das regulares, então, tinha a ementa das regulares e a gente tinha mais ou menos ali que partir daquilo, não foi uma tarefa fácil, foi uma tarefa extremamente penosa, no sentido físico, psicológico e também no sentido teórico. (Participante 2)

⁸ Escola localizada em Rio Bonito do Iguçu-PR, no Assentamento Marcos Freire.

Um documento curricular estadual abrange todos os aspectos do ensino em uma determinada modalidade, incluindo metas de aprendizagem, padrões de desempenho, estratégias de ensino, avaliação e muito mais. Dois dias, sem sombra de dúvidas, são insuficientes para revisar as necessidades educacionais, consultar especialistas e elaborar um documento que fosse adequado. Além disso, a elaboração de um documento curricular estadual deveria envolver a consulta a diversas partes envolvidas, como professores, familiares dos estudantes, especialistas da área, representantes da comunidade e, até mesmo, estudantes. Dois dias não são suficientes para coletar e incorporar opiniões significativas desses grupos, o que resulta em um currículo menos inclusivo e adaptado às necessidades reais dos envolvidos.

As escolas quilombolas tiveram uma experiência distinta. No Paraná, existem duas escolas quilombolas: o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos, na comunidade João Surá, em Adrianópolis (Região Metropolitana de Curitiba), e o Colégio Estadual Quilombola Maria Joana Ferreira, na comunidade Adelaide Maria da Trindade Batista, em Palmas (Sudoeste). A SEED-PR fez o convite aos professores dessas escolas. Dois participantes (um de cada escola) manifestaram interesse em participar da elaboração dos componentes curriculares de Afromatemática e de Jogos e Etnomatemática.

Nessa modalidade de ensino, os participantes relatam um processo de construção coletivo, colaborativo, envolvendo discussões quinzenais, consulta à população, estudo e planejamento.

*O convite veio pela Secretaria das Relações Etno-Raciais. Na época, o Itaraci⁹ era o nosso coordenador, entrou em contato conosco para a gente discutir os itinerários formativos do Novo Ensino Médio da educação escolar quilombola. Nós temos a Convenção n° 169 da OIT¹⁰, onde diz que tem que ter a consulta prévia e informada com as comunidades, então, ele entrou em contato conosco para apresentar os itinerários formativos para o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos. Então, foi feita uma reunião entre o Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos e o [Colégio Estadual Quilombola] Maria Joana [Ferreira] para a gente ver as propostas e ver qual delas se adequava melhor com a nossa realidade. Através desses encontros, dessas reuniões, a gente escolheu itinerários formativos diferentes tanto para o Colégio Quilombola Diogo Ramos quanto para o [Colégio Estadual Quilombola] Maria Joana [Ferreira]. Também a escolha dos itinerários formativos foi feita pelos professores. O Colégio Estadual Quilombola Diogo Ramos reuniu a comunidade e apresentou os itinerários, as novas disciplinas, e a gente fez essa construção a partir dessa reunião, a gente ouviu as comunidades, ouviu os professores, ouviu os alunos, e aí nós criamos as nossas disciplinas. [...] Nós tínhamos o cronograma de encontro SEED-PR, que era virtual, e nós tínhamos o nosso encontro na escola, que era também... No primeiro ano, a gente fez no coletivo, e aí no segundo ano a gente juntou por grupo. Então, tinha um professor que era responsável para pegar todas as contribuições dos professores da comunidade e apresentar no dia do encontro virtual com a SEED-PR. **(Participante 4)***

Com a análise documental dos Itinerários Formativos elaborados pelas modalidades de ensino foco da nossa pesquisa, observamos que os

⁹ Nome fictício adotado para manter o anonimato das pessoas citadas pelos entrevistados.

¹⁰ Organização Internacional do Trabalho.

documentos construídos pelas *escolas quilombolas* e pelas *escolas de assentamento e acampamento* tinham características próprias, bastante distintas do documento curricular das escolas regulares, enquanto os documentos das *escolas do campo* e das *escolas das ilhas* eram bastante semelhantes, pelo menos em alguns componentes curriculares, do documento das escolas regulares. A partir das entrevistas, conseguimos compreender o processo de elaboração desses documentos, mais ou menos coletivos, dialogados e críticos, ficando evidentes as razões para tais diferenças ou semelhanças.

Uma questão complementar que se coloca é: *qual a estrutura e o financiamento para a elaboração dos documentos curriculares?*

Estrutura e financiamento?

Os participantes que aceitaram o convite e participaram da elaboração dos documentos curriculares dos Itinerários Formativos das modalidades de ensino das escolas do campo, das escolas de assentamento e acampamento, das escolas das ilhas e das escolas quilombolas não receberam financiamento ou tiveram estrutura para a realização desse processo. Tratou-se de um trabalho não remunerado, realizado nos poucos momentos de descanso dos profissionais, sendo eles professores ou gestores, sem disponibilização de materiais, espaços ou equipamentos.

Houve duas experiências distintas: em uma, os participantes construíram as propostas individualmente e de forma remota, completando um arquivo-base enviado pela SEED-PR. Essa foi a experiência relatada pelos participantes que representavam as *escolas do campo* e as *escolas das ilhas*. Ambos tiveram que trabalhar individualmente e de forma remota, alimentando um documento disponibilizado pela SEED-PR, sem que houvesse qualquer tipo de discussão ou construção coletiva.

Na outra experiência, das *escolas de assentamento e acampamento* e das *escolas quilombolas*, os participantes tiveram momentos de discussão e consulta aos envolvidos, como professores, estudantes e a comunidade. No entanto, esse processo também não contou com financiamento ou estrutura fornecida pela SEED-PR. Além de momentos de planejamento (hora-atividade), os professores tinham que usar de seus momentos de descanso para empreender discussões e elaborar o documento curricular.

O Participante 2 relata como o MST conseguiu levantar verba para custear o encontro que os professores tiveram para discussão e planejamento da proposta dos Itinerários Formativos.

O Lula veio ao Assentamento Eli Vive, aí teve um baita de um movimento lá da direção do Assentamento Eli Vive, aí colocaram estrutura para poder fazer algumas barraquinhas de comida, e uma das barraquinhas era da escola, a gente vendeu muitos pastéis, a gente vendeu cinco mil reais de pastéis, foi muito pastel, dois dias bem dizer vendendo, porque a gente vendeu também um pouquinho antes, dois dias

bem dizer vendendo pastéis, então foi muito pastel, e com essa grana algumas coisas foram feitas no colégio, e uma das coisas foi destinar um recurso ali para a gente poder ir para o [Colégio Estadual do Campo] Iraci [Salete Strozak].
(Participante 2)

Como seria possível e realizável a construção de um currículo de qualidade sem tempo, estrutura, discussão e financiamento para tal processo? Ao analisar o resultado dessa construção, evidenciamos essas falhas.

A Participante 3 detalha como ocorriam os momentos de discussão para a elaboração dos Itinerários Formativos das escolas quilombolas:

Nós temos encontros quinzenais, tudo por videochamada e na escola a gente vai trocando figurinha, né? Se a gente tem hora-atividade, a gente, os professores da mesma área, eles se sentam, conversam, assim, a gente tem encontro com o pessoal da diversidade da SEED-PR a cada 15 dias para a gente discutir essas questões dos itinerários. **(Participante 3)**

Esses encontros quinzenais, relatados pela Participante 3, ocorriam em horários alternativos ao período de trabalho, ou seja, em momentos de descanso.

Assim, em todas as modalidades de ensino, não houve financiamento ou fornecimento de estrutura por parte da SEED-PR para a elaboração dos documentos curriculares.

Discussão

Após analisarmos os componentes curriculares que envolvem Matemática dos Itinerários Formativos do Novo Ensino Médio das escolas do campo, de assentamento e acampamento, das ilhas e quilombolas da rede estadual do Paraná, chegamos a algumas conclusões e gostaríamos de colocá-las aqui para discussão.

Destacamos inicialmente que, em vários casos, há muita semelhança entre o componente curricular específico para a modalidade em questão e o similar para escolas regulares¹¹. É o caso de Educação Financeira para as *escolas do campo*, em que as ementas são exatamente iguais, e para as *escolas das ilhas*, que as ementas são muito semelhantes, com o acréscimo de alguns poucos temas. Já no caso das *escolas quilombolas*, que possuem dois componentes curriculares com nomes distintos para esse tema, mas com mesma ementa, Economia Solidária e Bem Viver e Economia Cooperativa e Sustentabilidade, houve a inserção de novos conteúdos, mais relacionados ao contexto específico, com a manutenção dos conteúdos propostos para as escolas regulares. Em uma direção diferente, está o componente curricular Educação Financeira para a Cooperação, das *escolas de assentamento e acampamento*. O currículo foi construído sem tomar como base outro já pronto – como aconteceu nas demais modalidades – e se contrapôs à proposta hegemônica da

¹¹ Mais detalhes podem ser vistos na dissertação “Educação do Campo no Novo Ensino Médio do estado do Paraná: uma análise curricular da área de Matemática”.

educação financeira como um projeto ideológico de empreendedorismo de si.

Com relação aos componentes curriculares da Parte Flexível dos Itinerários Formativos, observamos que as *escolas do campo* optaram por ofertar o componente curricular Matemática e Robótica, que combina conteúdos próprios da Matemática, que já seriam abordados na Formação Geral Básica, e algumas aplicações possíveis para o contexto do campo. Contudo, essas aplicações referem-se, em grande parte, a uma suposta automação do trabalho no campo – o que está bem distante da realidade vivenciada pelos camponeses. As *escolas de assentamento e acampamento* optaram por um Itinerário Formativo que não incluía componentes curriculares de Matemática, considerando que já havia uma quantidade suficiente de Matemática na Formação Geral Básica. As *escolas quilombolas* desenvolveram dois componentes curriculares flexíveis de Matemática: Afromatemática e Jogos e Etnomatemática. Ambos abordam a Matemática de maneira a resgatar e valorizar a cultura africana e quilombola e as tradições das comunidades nas quais essas escolas estão inseridas. Já as *escolas das ilhas* apresentaram o componente curricular Matemática Contextualizada, com conteúdos próprios da Matemática, com algumas poucas aplicações ao contexto específico.

Esses são alguns resultados visíveis do processo de elaboração dos documentos curriculares. Para que possamos ampliar a discussão, vamos esmiuçar como isso se deu.

Quando questionamos *quem* são as pessoas que elaboraram esses documentos, percebemos que quatro dos cinco participantes entrevistados eram professores contratados de forma temporária. No estado do Paraná, a contratação de professores temporários tem sido amplamente realizada como *modus operandi* – não apenas para cobrir a ausência ocasional de professores por afastamentos ou até a contratação efetiva de novos professores em virtude de aposentadorias e exonerações, mas como uma prática generalizada de precarização do trabalho. Nas diversas modalidades de Educação do Campo aqui abordadas, a situação não é diferente, assim como entre os responsáveis pela elaboração dos referenciais curriculares, que eram professores também.

Essa condição pode dificultar que o professor possua conhecimento sobre a realidade em que atua. Em especial, destacamos o caso da participante responsável pela elaboração do documento para as *escolas do campo*, que ainda não era formada no curso de Licenciatura em Matemática e que possuía contrato temporário em uma escola do campo. Ela foi convidada a participar desse processo de elaboração por sua atuação na escola, mesmo que não possuísse formação ou experiência na docência. No caso das *escolas das ilhas*, o responsável pela elaboração do documento curricular atuava na gestão da escola, mesmo sendo professor com contrato temporário – o que não é muito comum, mas, na ausência de professores efetivos, é permitido. Em outras situações, como em uma *escola quilombola*, apesar de ser um professor temporário, o

responsável pela elaboração do documento era uma liderança da comunidade, com um entendimento cultural profundo daquela realidade.

Entendemos que o fato de a pessoa responsável pela elaboração de um currículo ter um contrato de trabalho temporário não desmerece seu trabalho, mas, ao contrário, expõe a precariedade do trabalho do professor e do elaborador de currículo.

Ao questionarmos *de que modo* os documentos curriculares foram elaborados, verificamos que esses processos, em geral, foram solitários, sem diálogos e encontros entre aqueles que estavam elaborando o documento. Apenas em duas modalidades de ensino houve algum tipo de reunião para diálogo: nas *escolas de assentamento e acampamento* e nas *escolas quilombolas*. São justamente os documentos curriculares dessas modalidades que parecem mais alinhados com seus contextos. A nosso ver, é necessário que haja tempo, debate, discussões e revisões para a construção de um documento curricular, quando se espera que ele seja um resultado de uma coletividade.

Com relação ao diálogo entre os responsáveis pela elaboração dos documentos curriculares e as comunidades nas quais essas escolas estão inseridas, destacamos que ele ocorreu apenas nas modalidades de ensino das *escolas de assentamento e acampamento* e das *escolas quilombolas*; os responsáveis pela elaboração dos documentos para as demais modalidades de ensino (*escolas do campo e escolas das ilhas*) não estabeleceram esse diálogo. Esse ponto se conecta a uma indagação reflexiva formulada ao longo da pesquisa: considerando a importância da

articulação dos objetos do conhecimento com a vida, como foi realizada a adequação desses componentes curriculares à realidade em que as escolas estão inseridas? É, de fato, contraditório falar em articular algo à realidade sem ouvir a comunidade que a vivencia.

Também, outro diálogo é de suma importância: entre o responsável pela elaboração dos documentos curriculares e a SEED-PR. O que os relatos mostram é pouco diálogo, em geral via *WhatsApp*, mais com a imposição de certos temas e conteúdos, do que um debate sobre o que seria mais adequado para aquela modalidade.

A ausência de diálogos na elaboração dos documentos curriculares, de um modo geral, vai na contramão do que se defende na Educação do Campo, que surge justamente da coletividade dos movimentos sociais.

Com relação ao tempo disponível para que fossem elaborados os documentos, esse prazo variou de dois dias a dez meses. A responsável pela elaboração do documento para as *escolas do campo* informou que teve aproximadamente um mês para isso e considerou suficiente, acrescentando ainda que, na ausência de compromissos cotidianos, poderia ter concluído em menos tempo. O responsável pela elaboração do documento para as *escolas de assentamento e acampamento* informou que, inicialmente, teve apenas dois dias; após um embate com a SEED-PR, tiveram cerca de cinco meses para isso. Os responsáveis pelos documentos das *escolas quilombolas*, por sua vez, tiveram

aproximadamente dez meses. O responsável pelas *escolas das ilhas* não soube informar o tempo que teve.

Nesse contexto, levantamos a seguinte reflexão: o tempo disponível para a construção desse material foi suficiente? Ao analisar os resultados, observa-se que as ementas elaboradas para as *escolas do campo* e as *escolas das ilhas* são bastante semelhantes às ementas destinadas às escolas regulares, indicando que esses Itinerários Formativos pouco atendem às demandas da Educação do Campo. Por serem mais adaptações do que construções, o tempo não parece ter sido um problema. Em contrapartida, os Itinerários Formativos desenvolvidos para as *escolas de assentamento e acampamento* e para as *escolas quilombolas* apresentam propostas mais elaboradas, considerando os contextos específicos. Isso, juntamente com os espaços de diálogo com as comunidades, exigiu mais tempo.

Constatamos que os documentos curriculares das *escolas quilombolas* e das *escolas de assentamento e acampamento* estão mais bem elaborados e alinhados às suas respectivas modalidades de ensino. Isso se deve ao fato de que o processo pelo qual essas instituições passaram foi mais desafiador e prolongado, envolvendo uma escuta mais atenta da comunidade, além de um maior número de debates e discussões, o que demandou um tempo considerável.

Por fim, destacamos a falta de *estrutura e financiamento* para a elaboração dos documentos curriculares, sem remuneração para aqueles que ficaram responsáveis por essa tarefa tão desafiadora, sem nenhuma

estrutura material, incluindo equipamentos, materiais para consulta e espaço físico. Colocamos em discussão se isso evidencia a falta de valorização pelo trabalho realizado e pelo resultado desse trabalho por parte de quem deveria fazê-lo, a SEED-PR.

Considerações finais

Este Produto Educacional teve como objetivo apresentar aos leitores o processo de desenvolvimento do currículo do Novo Ensino Médio da rede estadual do Paraná para a Educação do Campo, particularmente com relação aos componentes curriculares que envolvem Matemática. Tentamos elucidar o que, normalmente, não sabemos como acontece; quase sempre, só vemos o resultado. Aqui, tivemos maior clareza sobre *quem, de que modo e com qual estrutura e financiamento* elaborou os documentos curriculares.

O que pudemos ver não foi exatamente aquilo que esperávamos; esse foi um processo aligeirado, sem muitas possibilidades de diálogo, realizado de maneira muito individualizada, sem financiamento e estrutura para seu desenvolvimento.

Isso tudo nos faz pensar sobre uma próxima etapa, que é a implementação desse currículo – que já é, sempre, bastante desafiadora. Nos casos aqui tratados, das *escolas do campo, de assentamento e acampamento, das ilhas e quilombolas*, temos a impressão de que já há um problema de origem, na elaboração dos documentos curriculares, que pode implicar em maior dificuldade de implementação – afinal, esse currículo serve a essas escolas, aos contextos em que se insere, fala das demandas das comunidades?

Convidamos os leitores interessados em entender melhor todo esse processo de elaboração curricular para que leiam a dissertação “Educação do Campo no Novo Ensino Médio do estado do Paraná: uma análise curricular da área de Matemática”. Nesse trabalho, são destacados momentos de disputa por poder na construção do documento, resistências por parte de algumas modalidades, ausência de formação adequada para a construção de um currículo e a falta de materiais didáticos específicos para cada modalidade de ensino.

Referências

BRASIL. Portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018. Estabelece os referenciais para elaboração dos itinerários formativos conforme preveem as Diretrizes Nacionais do Ensino Médio. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2019.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Caderno de Itinerários Formativos 2022**: ementas das unidades curriculares ofertadas em 2022. Curitiba: SEED, 2022.

PARANÁ. Secretaria da Educação e do Esporte. **Referencial curricular para o Ensino Médio do Paraná**. Curitiba: SEED, 2021. v. 2.

SILVA, M. R. da; BARBOSA, R. P.; KÖRBES, C. A reforma do ensino médio no Paraná: dos enunciados da Lei 13.415/17 à regulamentação estadual. **Revista Retratos da escola**, Brasília, v. 16, n. 35, p. 399-417, 2022.

