

**UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU - FURB
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO, ARTES E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

RICARDO INOCÊNCIO PEREIRA

**REDESENHO CURRICULAR NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR:
RECONTEXTUALIZAÇÕES DA POLÍTICA**

BLUMENAU

2017

RICARDO INOCÊNCIO PEREIRA

**REDESENHO CURRICULAR NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR:
RECONTEXTUALIZAÇÕES DA POLÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Ciências, Artes e Letras da Universidade Regional de Blumenau, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Prof.^a Dr.^a Marcia Regina Selva Heinzle – Orientadora

BLUMENAU

2017

Ficha Catalográfica elaborada pela
Biblioteca Universitária da FURB

P436r

Pereira, Ricardo Inocêncio, 1979-
Redesenho curricular no Programa Ensino Médio Inovador:
recontextualizações da política / Ricardo Inocêncio Pereira. – Blumenau,
2017.

145 f. : il.

Orientador: Marcia Regina Selpa Heinze.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em
Educação, Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras, Universidade
Regional de Blumenau, Blumenau.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Educação e Estado. 3. Currículos - Planejamento. 4.
Ensino médio. I. Heinze, Marcia Regina Selpa, 1967-. II. Universidade
Regional de Blumenau. Programa de Pós-Graduação em Educação. III.
Título.

CDD 373

RICARDO INOCÊNCIO PEREIRA

**REDESENHO CURRICULAR NO PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR:
RECONTEXTUALIZAÇÕES DA POLÍTICA**

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no PPGE/ME - Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação na Universidade Regional de Blumenau - FURB, pela comissão formada pelos professores:



*Prof(a). Dr(a). Marcia Regina Selpa Heinzle/FURB
Orientador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Jefferson Mainardes/UEPG
Examinador(a)*



*Prof(a). Dr(a). Giciele Maria Cervi/FURB
Examinador(a)*

Blumenau, 08 de junho de 2017.

Dedico esta dissertação às escolas de Ensino Médio da Rede Estadual de Santa Catarina, que fazem as políticas educacionais acontecerem, apesar de tantos desafios.

Agradeço, primeiramente, a Deus, por inspirar minhas escolhas ao longo da trajetória pessoal, profissional e acadêmica, mas principalmente pela força e equilíbrio para seguir adiante, mesmo nos momentos mais turbulentos.

Pela relação de amor e confiança, agradeço, em especial, à Juliana, minha esposa, e aos meus filhos Fernando, Sofia e Helena, que aprenderam a compreender minhas ausências e valorizar os momentos de convivência em família.

Aos meus pais, Nelson e Maria Izolete, e aos meus sogros, Cláudio e Maria, agradeço o suporte e a constante presença em nossa vida, muitas vezes aliviando o peso da responsabilidade de lidar, ao mesmo tempo, com os papéis de pai, marido, filho, profissional, pesquisador, entre outros.

Aos meus tios por adoção, Raimundo e Dolores, agradeço toda a hospitalidade e a generosidade de abrir as portas de sua casa para me acolher, atenuando a sensação de distanciamento da família.

Aos demais familiares, agradeço o apoio, o incentivo e a valorização de meus esforços e conquistas.

Aos colegas do GEPES/FURB, em especial Andrea, Vanessa e Valdete, agradeço pelo companheirismo, pelas trocas de ideias, opiniões e pela aprendizagem do trabalho em equipe. Agradeço, principalmente, à Valdete, cuja amizade e prontidão para ajudar minimizou os transtornos que as viagens frequentes para Blumenau significavam para mim e para minha família. Além disso, sua história de lutas e superações é um exemplo de que nossas capacidades vão além do que acreditamos.

Aos demais colegas do PPGE/FURB, agradeço pela oportunidade de conviver com pessoas tão entusiasmadas com a educação, que superam cotidianamente grandes desafios na atuação docente, assim como no desenvolvimento profissional e acadêmico.

Agradeço ao Governo do Estado de Santa Catarina, que me proporcionou o afastamento das atividades profissionais para dedicar-me ao Mestrado e a inclusão no Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), mantido pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES).

À GERED de Rio do Sul, agradeço por contribuir para a seleção do cenário da pesquisa e por intermediar a relação com a SED.

Agradeço aos colegas de profissão, em especial à Juliana Fronza e à Elisiane Lichtenfels, amigas de longa data, e a todos os outros que, mesmo à distância, valorizam minhas conquistas.

Aos profissionais da escola, que confiaram no projeto de pesquisa e foram fundamentais para a compreensão da atuação da política no contexto da prática.

À professora Dr.^a Adriana Fischer, pelas indagações, críticas e sugestões que contribuíram para qualificar esta dissertação.

À professora Dr.^a Gicele Maria Cervi, que na disciplina de Políticas de Currículo, aproximou-me de textos que, ao longo do Mestrado, foram tornando-se cada vez mais intrigantes, à medida que ampliavam a compreensão do meu objeto de pesquisa. Também agradeço pelas contribuições na banca de qualificação e pela participação na banca de defesa.

Ao professor Dr. Jefferson Mainardes, referência bibliográfica mais lida e consultada durante toda a trajetória da pesquisa, agradeço pelas ricas contribuições advindas da sabedoria adquirida pela vasta experiência no campo das pesquisas em políticas educacionais. Foi uma honra contar com sua presença tanto na etapa de qualificação, quanto na banca de defesa.

Agradeço, ainda, à minha orientadora, Professora Dr.^a Marcia Regina Selpa Heinzle, cuja ética e profissionalismo são inspiradores. Esta pesquisa foi, para ela, uma oportunidade de visitar sua Tese de Doutorado e o referencial teórico. Sua maneira de orientar, equilibrando momentos individuais e coletivos, proporcionam uma liberdade para criar, entremeada por correções de rota e novas perspectivas. Ampliando a confiança em alcançar os objetivos traçados, o trabalho de cada um de seus orientandos converte-se, gradativamente, em textos científicos, com a clara intenção de contribuir para o campo educacional e comunicar à sociedade os resultados das pesquisas realizadas.

“Na prática, as políticas são frequentemente obscuras, algumas vezes inexecutáveis, mas podem ser, mesmo assim, poderosos instrumentos de retórica, ou seja, formas de falar sobre o mundo, caminhos de mudança do que pensamos sobre o que fazemos. As políticas, particularmente as políticas educacionais, em geral são pensadas e escritas para contextos que possuem infraestrutura e condições de trabalho adequadas (seja qual for o nível de ensino), sem levar em conta variações enormes de contexto, de recursos, de desigualdades regionais ou das capacidades locais.”

(BALL; MAINARDES, 2011, p. 13).

RESUMO

Este trabalho é resultado de uma pesquisa realizada no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (FURB) e está vinculado à Linha Processos de Ensinar e Aprender e ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-FURB). Com um olhar voltado para a realidade do Ensino Médio (EM) no Brasil e o debate histórico em torno de sua identidade, o Ministério da Educação (MEC) lançou, em 2009, o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), que enfatiza a integração entre as áreas, a contextualização do conhecimento e a ampliação da jornada escolar. Considerando que as políticas educacionais passam por recontextualizações desde as influências na produção do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) até a atuação no contexto da prática, esta dissertação busca compreender como a política de redesenho curricular do ProEMI é recontextualizada do macro ao microcontexto. A pesquisa baseia-se no referencial teórico de Ball e Mainardes (2011), Ball, Maguire e Braun (2016), Lopes (2005) e Mainardes (2006), com enfoque nas políticas educacionais. Os objetivos específicos são: reconhecer o contexto de influência no DPO do ProEMI sobre redesenho curricular; identificar e problematizar, a partir dos textos das políticas oficiais do ProEMI, princípios e estratégias para o redesenho curricular; analisar a "atuação da política" de redesenho curricular do ProEMI no contexto da prática. Os procedimentos foram: análise documental de políticas oficiais nacionais e estaduais do período de 2009 a 2015 e do Projeto de Atividades Integradoras de uma escola pública da Rede Estadual de Santa Catarina; entrevistas semiestruturadas com professores da área de Linguagens e gestores; análise textual discursiva do *corpus*. No contexto de influência, dados estatísticos revelam desafios para a universalização do EM que justificam a construção da política. Contudo, os textos oficiais são resultantes da circulação de discursos nacionais e internacionais, recontextualizados por hibridismo. Os princípios para o redesenho curricular e as estratégias de organização das práticas visam uma educação integral com qualidade social e apresentam características do gerencialismo pós-fordista, como a autonomia da escola e o processo decisório compartilhado. Recontextualizações do DPO resultaram em orientações para a atuação do ProEMI no contexto da prática, com estreitamento das possibilidades de inovações curriculares e pedagógicas. Da análise do contexto da prática emergem tensões que desafiam a atuação da política, assim como inovações modestas, mas significativas, que podem contribuir para reflexões necessárias sobre novos redesenhos curriculares. Argumenta-se, com base nos resultados, que o ProEMI é uma política de redesenho curricular ampla, complexa e inovadora. Porém, mesmo com tantos desafios, evidenciados por tensões nas diferentes dimensões contextuais, os profissionais acreditam na política. Apesar disso, interpretam dela apenas fragmentos, traduzindo-os em algumas ações, às vezes isoladas. Conclui-se que a política não supera os problemas a que se propõe, visto que alcança somente uma pequena parcela dos estudantes do EM, reforçando os tradicionais processos de exclusão.

Palavras-chave: Redesenho curricular. Política educacional. ProEMI. Recontextualizações.

ABSTRACT

This work is the result of a research carried out in the Masters Program in Education of the Regional University of Blumenau (FURB) and is linked to the Processes of Teaching and Learning Line and the Group of Studies and Research in Higher Education (GEPES-FURB). With a look at the reality of secondary education (EM) in Brazil and the historical debate around its identity, the Ministry of Education (MEC) launched in 2009 the Ensino Médio Inovador Program (ProEMI), which emphasizes the integration between the areas, the contextualization of knowledge and the expansion of the school day. Considering that the educational policies undergo recontextualizations from the influences on the production of the Official Pedagogical Discourse (DPO) to the enactment in the context of the practice, this dissertation aims to understand how the ProEMI curriculum redesign policy is recontextualized from macro to microcontext. The research is based on the theoretical framework of Ball and Mainardes (2011), Ball, Maguire and Braun (2016), Lopes (2005) and Mainardes (2006), with a focus on educational policies. The specific objectives are: to recognize the context of influence in the ProEMI DPO on curriculum redesign; to identify and to problematize, from the texts of the ProEMI official policies, principles, and strategies for the curriculum redesign; to analyse the "policy enactment" of ProEMI curriculum redesign in the context of practice. The procedures were: documental analysis of national and state official policies from the period of 2009 to 2015 and the Project of Integrative Activities of a public school of the State of Santa Catarina Network; semi-structured interviews with teachers from the area of Languages and managers; discursive textual analysis of the corpus. In the context of influence, statistical data reveal challenges to the universalization of the EM that justify the construction of the policy. However, the official texts are the result of the circulation of national and international discourses, recontextualized by hybridism. The principles for the curriculum redesign and the strategies for organization of practices aim at an integral education with social quality and present characteristics of the post-Fordist managerialism, such as the autonomy of the school and the shared decision-making process. Recontextualizations of the DPO resulted in guidelines for ProEMI's enactment in the context of practice, with a narrowing of possibilities for curricular and pedagogical innovations. From the analysis of the context of practice emerge tensions that defy the policy enactment, as well as modest but significant innovations that can contribute to the necessary reflections on new curriculum redesigns. Based on the results, it is argued that ProEMI is a broad, complex and innovative curriculum redesign policy. However, even with so many challenges, evidenced by tensions in different contextual dimensions, professionals believe in the policy. Nevertheless, they interpret only fragments of it, translating them into some actions, sometimes isolated. It is concluded that the policy does not overcome the problems that it proposes, since it reaches only a small part of the students of the EM, reinforcing the traditional processes of exclusion.

Keywords: Curricular redesign. Educational policy. ProEMI. Recontextualizations.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho da pesquisa	54
Figura 2 - Ciclo de operações da análise textual discursiva.....	57

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Produções publicadas eletronicamente (2009 a 2016)	32
Tabela 2 - Indicadores educacionais do EM na escola pesquisada - 2015.....	52

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Pesquisas correlatas (dissertações).....	33
Quadro 2 - Atores sociais envolvidos na pesquisa.....	53
Quadro 3 - Influências na política de redesenho curricular do ProEMI	61
Quadro 4 - Princípios e estratégias para o redesenho curricular - DPO Nacional.....	80
Quadro 5 - Recontextualizações do DPO (nacional) no âmbito da SED de SC	99
Quadro 6 - Tensões nas “dimensões contextuais da atuação da política”	107
Quadro 7 - Recontextualizações do DPO do ProEMI no contexto da prática	123

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- ABdC** - Associação Brasileira de Currículo
- ACT** – Admitido em Caráter Temporário
- ANFOPE** - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- ANPEd** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- ATP** – Assistente Técnico Pedagógico
- BDTD** – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- CAPES** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEB** – Câmara de Educação Básica
- CEDUP** – Centro de Educação Profissional
- CENPEC** - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação
- CNE** – Conselho Nacional de Educação
- CNTE** - Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação
- CONSED** - Conselho Nacional de Secretários de Educação
- CRO** – Campo Recontextualizador Oficial
- CRP** – Campo de Recontextualização Pedagógica
- CP** – Conselho Pleno
- DCN** – Diretrizes Curriculares Nacionais
- DCNEM** – Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
- DIEB** – Diretoria de Gestão e Educação Escolar
- DOAJ** - *Directory of Open Access Journals*
- DPO** – Discurso Pedagógico Oficial
- EJA** – Educação de Jovens e Adultos
- ENEM** – Exame Nacional do Ensino Médio
- EM** – Ensino Médio
- EQ** – Estado da Questão
- EUA** – Estados Unidos da América
- FEDAVI** – Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí
- FUNDEB** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
- FURB** – Universidade Regional de Blumenau
- GERED** – Gerência Regional de Educação
- GEPES** - Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior

GT – Grupo de Trabalho

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

Inep - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

MS – Mato Grosso do Sul

MP – Medida Provisória

NGP – Novo Gerencialismo Público

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAI – Projeto de Atividades Integradoras

PAP – Plano de Ações Pedagógicas

PAR – Plano de Ações Articuladas

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Alunos

PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

PNE – Plano Nacional de Educação

PNEM - Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento

PRC – Projeto de Redesenho Curricular

PSC – Partido Social Cristão

ProEMI – Programa Ensino Médio Inovador

Progestão – Curso de Formação em Gestão Escolar

PT – Partido dos Trabalhadores

SAE - Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SC – Santa Catarina

SciELO - *Scientific Electronic Library Online*

SEB – Secretaria de Educação Básica

SED – Secretaria de Estado da Educação

Sinpro – Sindicato dos Professores

UBES - União Brasileira dos Estudantes Secundaristas

UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina

UNDIME - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

Unicef – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UERN – Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	18
1.1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO OBJETO.....	18
1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA.....	25
2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA PARA O CAMPO EDUCACIONAL.....	29
2.1 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR- PROEMI.....	29
2.2 ESTADO DA QUESTÃO.....	31
2.3 UM NOVO CENÁRIO DE INCERTEZAS PARA O ENSINO MÉDIO	40
3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO.....	45
3.1 O CONCEITO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E OS CAMPOS RECONTEXTUALIZADORES.....	45
3.2 O CICLO DE POLÍTICAS E A TEORIA DA ATUAÇÃO	47
3.3 CENÁRIO DA PESQUISA E ATORES SOCIAIS.....	51
3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PROCEDIMENTOS.....	53
3.4.1 Os objetivos específicos e a geração de dados	54
3.4.2 A análise dos dados	56
4 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL SOBRE REDESENHO CURRICULAR.....	60
4.1 DADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS EM VIGOR: JUSTIFICATIVAS PARA A REFORMA CURRICULAR	61
4.2 INDAGAÇÕES CURRICULARES: REPENSANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO	64
4.3 NOVO GERENCIALISMO: O MOVIMENTO EMPRESARIAL COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO.....	67
4.4 DISCURSOS (INTER)NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE: RECONTEXTUALIZAÇÕES POR HIBRIDISMO.....	72
5 O DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DO PROEMI: PRINCÍPIOS PARA O REDESENHO CURRICULAR E ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS.....	79

5.1 A PROPOSTA DE EXPERIÊNCIA CURRICULAR INOVADORA.....	80
5.2 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROEMI.....	91
5.3 RECONTEXTUALIZAÇÕES NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA.....	95
6 O REDESENHO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA: TENSÕES E RECONTEXTUALIZAÇÕES NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA.....	100
6.1 ADESÃO AO PROEMI: TENSÕES NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA.....	102
6.2 RECONTEXTUALIZAÇÕES NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA: DO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL AO CONTEXTO DA PRÁTICA.....	108
7 METATEXTO: COMUNICAÇÃO DAS COMPREENSÕES EMERGENTES.....	124
REFERÊNCIAS.....	130
APÊNDICE A - Roteiro da entrevista semiestruturada.....	138
APÊNDICE B-Termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE).....	140
ANEXO A - Matriz três dias período integral.....	143

1 INTRODUÇÃO

Início este capítulo introdutório narrando, de forma reflexiva, minha trajetória de formação pessoal e profissional, evidenciando a importância da educação escolar ao longo desse percurso. As escolhas e as oportunidades, tanto profissionais quanto acadêmicas, abriram caminhos que, ao serem desbravados, foram constituindo-me, além de estudante, professor e pesquisador. Por meio desse memorial, pretendo esclarecer algumas motivações que justificam o interesse pelo objeto de investigação.

Finalizamos¹ esta introdução apresentando uma síntese do caminho percorrido durante a pesquisa e a estrutura da dissertação.

1.1 TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO: MOTIVAÇÕES PARA A ESCOLHA DO OBJETO

Memórias de infância e relatos de familiares indicam que um intenso desejo de aprender e uma curiosidade inquietante, desde cedo, fizeram parte de minha personalidade. Manifestava uma vontade insaciável de compreender o mundo, o ser humano, os mistérios do universo e a mim mesmo. Com a compreensão das palavras que aprendia, passava a usá-las numa tagarelice pueril, fartando aos mais próximos com perguntas e narrando minhas descobertas. Eram modos de expressar o turbilhão de pensamentos que preenchia minha mente.

Vejo-me, agora, em minhas filhas: Sofia e Helena. Na primeira, aos oito anos, é evidente a curiosidade e a facilidade para aprender. Cedo começou a falar, ler e escrever como um processo natural, próprio do seu desenvolvimento. De modo muito semelhante, aos dois anos, Helena também demonstra grande curiosidade. Com suas habilidades de comunicação, assim como ocorreu com Sofia, utiliza um vocabulário variado para expressar desejos e necessidades. Também adora os livros infantis e canta algumas cantigas que já memorizou. A velocidade com que ambas se desenvolvem nos traz a impressão de não ter conseguido acompanhar esse processo.

Talvez o convívio com os pais, avós e tios, dentre os quais há alguns professores, tenha contribuído para acelerar o desenvolvimento das meninas. Ou,

¹ Passo a utilizar a primeira pessoa do plural por considerar as vozes daqueles com os quais dialogo durante todo o percurso, especialmente a orientadora, os atores sociais entrevistados, os teóricos e pesquisadores que serviram de referência, além dos colegas e professores do Programa de Mestrado.

quem sabe, o hábito de manusear livros, ouvir e ler histórias desde os primeiros meses de vida tenha tido uma contribuição maior... Sem mencionar o acesso a outros meios culturais, principalmente por meio das diversas tecnologias disponíveis atualmente e as facilidades materiais que uma melhor situação socioeconômica pode proporcionar.

De modo semelhante a minhas filhas, três décadas atrás, apesar de exposto a menos estímulos, eu apresentava características semelhantes, talvez não tão desenvolvidas. Para mim, são evidências de que o ambiente social é propulsor do processo educativo, como defendido pela visão histórico-cultural do conhecimento. Na compreensão de Vigotski (2003; 2010), é nesse processo de apropriação da cultura que transformamos as interações com o mundo cultural em atividades internas e intrapsicológicas, promovendo avanços nas funções psíquicas superiores.

Foi dessa maneira que aquela vontade de questionar, de aprender, de pensar, tornou-se cada vez mais forte em mim, influenciando precocemente a escolha profissional. O desejo de ser professor já existia no mundo de fantasia e faz-de-conta característico da infância. Possibilidade que comecei a vislumbrar por volta dos cinco anos de idade, quando tinha aulas de diferentes disciplinas nas brincadeiras de “escolinha” com minhas duas irmãs mais velhas. Eu, sempre no papel de aluno, almejando o de professor. Histórias, números, o alfabeto, sílabas e mapas faziam parte do meu universo. Como era fantástico aprender as “coisas de gente grande”!

A partir dessas experiências que passei nos meus primeiros anos, posso afirmar que, ao ingressar na educação básica, já apresentava uma familiaridade com os conhecimentos escolares superior à maioria dos colegas da turma. Porém, o processo de educação que ocorria na escola raramente considerava o nível de desenvolvimento real (VIGOTSKI, 2003) e o contexto sociocultural no qual eu vivia.

Ingressei na primeira série, aos sete anos, já alfabetizado, o que tornava entediantes os exercícios mecânicos e repetitivos de coordenação motora. Se a professora pedia para fazer um traço de determinada forma em três linhas do caderno, fazia a página toda, ou esperava pelos demais alunos. A espera, geradora de ansiedade e angústia, repetia-se cada vez que uma nova letra era apresentada. Como solução, Dona Maria decidiu emprestar um livro para eu ler quando acabasse os exercícios, com direito a levar para casa, se quisesse. Que alegria! Um livro emprestado pela professora! Os textos, como aqueles das cartilhas, lia e relia todos, a ponto de sabê-los de cor. Devolvido o livro, pedia outro, ou continuava esperando pelos demais colegas...

E assim foram as primeiras séries, aproveitando também o tempo livre para prestar atenção na turma ao lado, já que, numa escola multisseriada, convivia com as turmas dos alunos maiores na mesma sala. Como aquela instituição só oferecia até a quarta série, apesar de inúmeras dificuldades, somente eu e uma colega de turma continuamos estudando nos anos seguintes.

Até a oitava série o tempo passou depressa, apesar das longas viagens que somavam mais de trinta quilômetros diários no ônibus, por estradas de interior, mais uns quinze minutos de caminhada. Para fazer valer os desafios enfrentados, era dedicado e comprometido. Um dos poucos que realmente conseguia acompanhar o ensino conteudista oferecido no colégio. Sobrava memorização e repetição, mas faltava interação social, experiências práticas e reflexão sobre os saberes escolares.

Consequentemente, para alguém que não se contentava com o conhecido, as aulas na escola pública deixavam a desejar. Prevalecia entre os professores o hábito de reprimir ou ignorar a curiosidade de quem se sentia deslocado em um ambiente no qual prevalecia a acomodação, o conformismo e o desinteresse. Para piorar, eu costumava ser tratado como um caso à parte, principalmente por tirar notas mais altas, algo incomum entre os meninos da turma.

Já numa nova etapa, durante o Ensino Médio (EM) noturno de educação geral - que contava com cinco aulas de técnicas agrícolas semanais - aprendi muito mais sobre relações sociais com os colegas de classe, do que propriamente conteúdos escolares. Descobri isso ao fazer o vestibular, com muita dificuldade, mas ficando bem colocado, apesar de quase “zerar” a prova de física. Não há como comparar aquela experiência com o currículo que meu filho está tendo hoje nesse mesmo nível, numa escola privada, dado o acúmulo de conteúdos, a ampliação da carga horária e a grande ênfase nas provas de acesso ao ensino superior.

Entre os professores que tive, eram raríssimos aqueles com licenciatura e experiência na área. Praticamente sem material didático e frequentando as aulas no período noturno depois do trabalho, isto é, quando todos já estávamos cansados demais para ter entusiasmo em relação às aulas, o que mais nos importava era chegar ao final, receber o certificado de conclusão de curso e comemorar. Só isso já significava superar todos os membros da família e a maioria dos habitantes do município que sequer tinham concluído o ensino fundamental.

A intenção de mudar essa realidade e levar outras pessoas a romperem com as amarras da ignorância, do conformismo, da aceitação, da indiferença e do pouco

refletir foi uma das razões para a escolha da carreira docente. Também contribuiu aquela vontade de aprender que fez parte de minha infância e da adolescência, alimentada pela crença que tinha na possibilidade de transformar o mundo por meio da educação. Queria compreender a realidade para ser agente da mudança.

Deixando a agricultura, conseguimos melhorar a condição socioeconômica da família. Não sem boas doses de sofrimento, dúvidas e abdições. Principalmente quando, ainda no EM, trabalhando como bolsista da escola em que estudava, decidi definitivamente o futuro profissional. Seria professor!

A oportunidade da definição da área veio quando soube da notícia que a então chamada Fundação Educacional do Alto Vale do Itajaí (FEDAVI), de Rio do Sul, passaria a oferecer o curso de Letras . A fixação que tinha pelo aprendizado da língua inglesa foi o que mais atraiu. Seria um professor de inglês melhor do que os que tivera! Estava decidido! E ainda poderia ensinar português, literatura, produção de texto...

As professoras de Língua Portuguesa e Literatura com quem convivia na escola tiraram as primeiras dúvidas sobre a faculdade que pretendia cursar. Estava realmente decidido, era só aguardar pelo vestibular, no ano seguinte, quando, de fato, aos dezessete anos, ingressei como acadêmico no ensino superior. A questão financeira foi uma das principais barreiras. “Se é a tua vontade..., mas não temos condições de ajudar”, foi o que ouvi de meus pais. Então, trabalhava durante o dia para pagar pelo curso noturno. Para a compra dos dois primeiros livros de inglês, recebi a ajuda do suado salário de minha mãe. Dali para a frente, a questão financeira foi comigo mesmo. Apenas alguns pequenos descontos nas mensalidades, recebidos de bolsas do governo estadual, aliviavam um pouco a situação.

Concluir o curso superior não foi nada fácil. O cansaço, após longos dias de trabalho, e as aulas, muitas vezes pouco interessantes, tornavam-se barreiras que precisavam ser transpostas diariamente. Apesar de um currículo com bases teóricas desatualizadas e defasadas, visitadas superficialmente, da pouca conexão entre as disciplinas e do distanciamento da prática docente, cheguei ao final do curso.

Por ser uma das poucas pessoas com licenciatura no pequeno município de Agrônômica, Santa Catarina (SC), recebi um convite para ser tutor do curso de pedagogia a distância da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). Uma proposta inovadora e desconhecida naquela época, que foi abraçada com insegurança, mas muito entusiasmo, vindo a se tornar, durante os quatro anos (2000-2004), uma oportunidade de pensar a educação e de ensinar aprendendo com a

formação de professores. Foi uma experiência riquíssima trabalhar com um projeto pedagógico voltado para a cidadania e a profissionalização docente, articulando opções teóricas e a prática pedagógica.

Dessa experiência, das leituras compartilhadas, das provas aplicadas, dos debates acalorados, das aulas presenciais com mestres da universidade, das orientações de estágio, dos trabalhos corrigidos e dos portfólios construídos, só me faltou uma coisa: o título de pedagogo, que apesar de não o possuir legalmente, considero como parte da minha formação.

Atuei, ainda, por seis anos, como professor admitido em caráter temporário (ACT) na Rede Estadual de SC. Mal classificado nos processos seletivos, devido a curta experiência, era chamado posteriormente para alguma substituição de qualquer disciplina. O título de licenciado em Letras trouxe, então, a oportunidade do concurso público na mesma rede. Como resultado, fiquei em primeiro lugar regional, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa. A possibilidade de escolher uma das vagas disponíveis na região revigorou meu ânimo. Ingressei, aos vinte e três anos, como professor concursado na Escola de Educação Básica Maria Regina de Oliveira, onde estudei da quinta série do Ensino Fundamental ao final do EM.

Logo em seguida, frequentei um curso de gestão escolar. Mesmo estando em sala de aula, o Progestão ensinou muito e contribuiu para que, rapidamente, eu tivesse convicção de que a gestão democrática, garantida por lei, seria a melhor forma de se chegar a uma educação de qualidade. Essas ideias, somadas às disciplinas do curso de Pedagogia da UDESC, com uma posição política claramente voltada para a emancipação dos sujeitos e construção da cidadania, geraram um desejo ainda embrionário de exercer alguma função de gestão na educação.

A especialização em Metodologia para o Ensino da Língua Portuguesa veio pouco depois, completando uma grande lacuna da licenciatura. De fato, saímos da formação inicial com a sensação de sabermos como ser professores de inglês, o que não aconteceu com a língua materna. Essa etapa da formação foi importante para ressignificar a prática e para despertar, mais uma vez, a vontade de aprender, de ensinar, de pensar e atuar na educação. A experiência de colaborador da UDESC e a especialização despertaram o desejo de um dia estar no meio acadêmico como docente e de fazer uma pós-graduação em nível de mestrado, inspirando-me nos exemplos dos professores-mestres com quem muito aprendi.

A curiosidade por outros idiomas me conduziu, ainda, a um curso de língua italiana e a uma complementação da licenciatura em língua espanhola. Fase muito prazerosa, que possibilitou o estudo de mais duas línguas estrangeiras, sem a necessidade dos estudos teóricos de outras disciplinas do currículo de Letras. Com saldo positivo, acrescentei mais uma habilitação em meu currículo, que oportunizou outras experiências profissionais também enriquecedoras.

Por estar constantemente inconformado, no entanto, a implicação política de ser professor, a postura, o profissionalismo e o engajamento assumidos me levaram, também, a algumas experiências fora da sala de aula: secretário de escola, assessor de direção, diretor do departamento municipal de educação e, por último, diretor de escola. Era aquele desejo anterior, mas nunca adormecido, que se concretizava. Os convites chegaram por critérios técnicos, como consequência da atuação profissional, e as vivências possibilitaram ampliar minha compreensão a respeito da educação e sua gestão pública, principalmente no que se refere às políticas. Ao longo da carreira, porém, o gosto pela sala de aula esteve sempre presente, e as funções na gestão não foram duradouras, devido ao desgaste e às frustrações que trazem com o tempo.

Nos últimos anos, contei com a companhia de minha esposa, também professora de português e inglês, na luta diária em procurar realizar nosso trabalho com responsabilidade, entusiasmo e dedicação. Compartilhamos, também, muita frustração e indignação quanto ao funcionamento dos sistemas de ensino. Além das políticas educacionais, também não é fácil lidar com estudantes que, muitas vezes, frequentam a escola somente por obrigação - especialmente no EM - e com alguns colegas que se ocupam mais em gerar conflitos na escola do que pensar e agir profissionalmente na busca de um objetivo comum. Além disso, como pais, é impossível não pensarmos criticamente a escola e a educação de nossos filhos.

Ter crescido no interior, em uma família de agricultores que, sem propriedade para morar e produzir, sobrevivia a duras penas com menos da metade da renda proporcionada pelo seu trabalho, fez com que eu aprendesse, desde a infância, a sonhar com uma realidade melhor e mais justa. Acredito que minha história pessoal e a relação de envolvimento com o processo de escolarização me conduziram a assumir uma certa postura. Como profissional, sempre busquei contribuir para transformar a educação escolar, tradicionalmente solidificada no fracasso, na exclusão e na opressão, em um esforço de libertação e de conscientização do homem, a exemplo do que defende Freire (2014a; 2014b). Trabalhar nessa direção tornou o

caminho sempre cansativo, permeado de incertezas, avanços e retrocessos, mas fez com que eu procurasse alternativas e vislumbrasse outros caminhos.

A procura por um Programa de Mestrado teve o propósito de pôr em prática um antigo sonho de formação e ir além das questões de gestão engessadas pelo sistema, em meio as quais eu vivia naquele período. Traria uma nova oportunidade de contribuir na formação de outros profissionais e seria uma grande chance de enriquecimento conceitual e teórico, assim como uma forma de buscar por soluções para problemas inquietantes, como a dificuldade da escola em fazer um bom EM. Isso porque, compartilho com os demais professores e com os estudantes da angústia de lidar com a desafiante rotina dessa fase, especialmente na primeira série.

Um momento significativo ocorreu em meados de 2014, quando participei de um evento de socialização de práticas promovido pela 12.^a Gerência Regional de Educação (GERED) de SC, que envolvia todas as escolas de sua competência administrativa. A ocasião colocou em evidência o entusiasmo de docentes e gestores de duas escolas que experienciavam uma nova forma de organização do EM, chamada Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). Destacavam a interdisciplinaridade, o trabalho coletivo, o maior tempo com os alunos e as mudanças positivas que esse programa estava trazendo para o cotidiano das escolas. O contato com essa experiência, juntamente com as inquietações anteriores, despertou o interesse inicial pela temática, inspirando o projeto de pesquisa.

Após algumas buscas na internet, realizei a inscrição para participar do processo seletivo para ingresso no Programa de Mestrado em Educação da FURB, optando pela linha que pesquisa os Processos de Ensinar e Aprender, com a intenção de investigar o contexto do EM. Preocupava-me, entre outras coisas, com o abandono da escola, a indisciplina, a baixa frequência, o desinteresse, as reprovações excessivas, as limitações do ensino médio noturno e um currículo ainda muito tradicional, enciclopédico, distante da realidade e das necessidades dos estudantes.

A aprovação e o posterior ingresso na linha de pesquisa trouxeram uma identificação com a orientadora, cuja experiência e paciência foram essenciais no delineamento da pesquisa, sempre por meio de muito diálogo e reflexão com os seus orientandos, membros do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Superior (GEPES-FURB), que se constituiu ao longo do processo.

Minha trajetória de formação profissional assemelha-se, em certos aspectos, a de vários professores brasileiros que, como eu, tem origem nas classes menos

favorecidas, para os quais o processo de profissionalização docente exige muita força de vontade, luta e superação. Infelizmente, apesar de as políticas apontarem para melhores condições de trabalho e valorização dos profissionais da educação, incluindo planos de carreira mais justos e que incentivem o constante aperfeiçoamento, a realidade que vivenciamos é bem distante desses discursos.

A exemplo do meu início de carreira, há mais de vinte anos, ainda hoje estão presentes nas escolas – e em número considerável – professores que estreiam no trabalho docente muito antes de concluir a licenciatura. Formar-se professor, normalmente, significa conciliar os estudos com uma carga horária elevada de trabalho, às vezes em área diferente da formação, ou desdobrar-se entre duas ou mais escolas, com a instabilidade de contratos temporários, além de ter que lidar com as dificuldades da falta de experiência e orientação. Mesmo após a efetivação na rede pública, quando é possível, fazer uma pós-graduação ou continuar o aperfeiçoamento profissional consiste num desafio que só é superado pela convicção individual, devido a condições como a disparidade entre as mensalidades desses cursos e a remuneração dos professores.

Felizmente, no meu caso, fui beneficiado pela SED com um ano e meio de afastamento das atividades profissionais para dedicar-me ao Mestrado e com a inclusão no Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (UNIEDU), mantido pelo Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (FUMDES). No entanto, tais incentivos, apesar de serem ofertados por processos seletivos, excluem um número significativo de profissionais que gostariam de elevar seu nível de formação.

Voltando à questão do objeto de pesquisa, pretendo, com os resultados deste trabalho, colaborar com o debate nacional acerca de alternativas para um EM mais justo, significativo e adequado às necessidades da geração atual e das futuras. Isso porque, acredito que educação de qualidade é aquela que busca contribuir para a promoção da justiça social e para a emancipação dos sujeitos sendo, por isso, urgente a tarefa de repensar a escola e sua relação com a sociedade.

1.2 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Durante a fase de delimitação do tema, Lopes (2005) nos auxiliou a compreender que, no contexto de globalização no qual vivemos atualmente, há um

intercâmbio crescente de textos e discursos, levando a políticas curriculares de países distintos parecerem similares. Essa dinâmica, que inclui o surgimento de novas redes políticas, faz parte de uma realidade que Ball (2014) define como cada vez mais cosmopolita.

Inserido nessa realidade global está o ProEMI, compreendido enquanto política educacional formulada para um contexto específico e em um determinado tempo histórico. Como tal, apresenta orientações oficiais elaboradas em meio a debates, disputas e influências, e passa por resistências e reinterpretações em cada contexto político específico. Sujeito a recontextualizações², o Programa repercute diferentemente em cada região, resultando em variadas práticas nas escolas e no trabalho dos profissionais que atuam nelas. Nesse sentido,

estudiosos do campo do currículo vêm sinalizando para a relevância de ampliar o debate sobre as políticas curriculares nos contextos das práticas institucionais. Destacam a necessidade de explorar investigações das políticas de currículo de modo a compreender, com maior clareza, as formulações das propostas e os embates políticos no nível global e local. (ANDRADE, 2012, p.37).

Considerando essas preocupações com as políticas curriculares, assim como o nosso interesse em torno do Ensino Médio, começamos a nos questionar sobre as recontextualizações pelas quais passa a política de redesenho curricular do ProEMI do nível nacional (macrocontexto) até o nível local (microcontexto).

Com base no Estado da Questão (ver Seção 2.2), sentimos necessidade de desenvolver uma pesquisa que abrangesse as recontextualizações que ocorrem desde as influências presentes na produção do discurso oficial (nacional e estadual) até a prática no cotidiano da escola. Assim, delineamos o objetivo geral, que consiste em *compreender como a política de redesenho curricular do ProEMI é recontextualizada do macro ao microcontexto*, isto é, desde o Governo Federal, passando pela Secretaria de Estado da Educação e a GERED, até chegar à prática dos profissionais de uma escola da Rede Estadual de Santa Catarina.

Com fundamentos em conceitos de Bernstein (1996, 1998), partimos da compreensão, principalmente, de Ball e Mainardes (2011), Mainardes e Stremel

² O conceito de recontextualização é explorado na seção 3.1. Ao longo da dissertação, preferimos o uso do termo no plural (recontextualizações), por considerar as várias possibilidades de recontextualização a que o discurso está sujeito desde o contexto de influência, na sua elaboração, até a prática dos profissionais da escola.

(2010) e Lopes (2005), sobre as políticas educacionais, assim como suas recontextualizações. Com base em Mainardes, Ferreira e Tello (2011) e Mainardes (2006), optamos por utilizar a abordagem do Ciclo de Políticas, proposta por Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE et al, 1992; BALL, 1994), para planejar e desenvolver a trajetória da pesquisa. Além desses autores, a Teoria da Atuação das Políticas (*policy enactment*) apresentada por Ball, Maguire e Braun (2016) auxiliou na definição dos objetivos específicos: a) Reconhecer o contexto de influência no Discurso Pedagógico Oficial (DPO) do ProEMI sobre redesenho curricular; b) Identificar e problematizar, a partir dos textos das políticas oficiais do ProEMI, princípios e estratégias para o redesenho curricular; c) Analisar a "atuação da política" de redesenho curricular do ProEMI no contexto da prática.

Foram planejadas, então, as seguintes etapas para a pesquisa: a) análise documental de textos das políticas oficiais (nacionais e estaduais) do ProEMI; b) análise documental do Projeto de Atividades Integradoras elaborado pela escola; c) entrevistas semiestruturadas com os atores sociais apresentados no Quadro 2 (seção 3.3). Auxiliados pela análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006), dialogamos com outras referências³ relacionadas às categorias que emergiram da análise, dentre as quais destacamos Arroyo (2007), Ball (2011), Cavaliere (2002; 2009; 2010), Isleb (2016), Lück (1998), Maguire e Ball (2011), Mozena e Ostermann (2014), Nóvoa (2009), Shiroma, Garcia e Campos (2011), Silva (2016) e Traversini (2017).

No próximo capítulo, trazemos uma breve apresentação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e o Estado da Questão, com a argumentação em torno da relevância do objeto de investigação. Encerramos o capítulo trazendo o problemático cenário de incertezas que vive o Ensino Médio atualmente, frente à nova reforma curricular desencadeada em 2016 pelo Ministério da Educação (MEC).

O terceiro capítulo traz o percurso teórico-metodológico da pesquisa, com base no conceito de recontextualização, na abordagem do Ciclo de Políticas e na Teoria da Atuação. Em seguida, apresentamos o cenário de investigação e os atores sociais envolvidos. Por fim, explicitamos os objetivos da pesquisa e os procedimentos de geração e análise dos dados.

³ Embora haja divergências epistemológicas entre alguns autores utilizados, optamos por dialogar com eles, considerando pontos de convergência com os textos das políticas.

No capítulo quatro, abordamos o contexto de influência como uma das unidades do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) sobre redesenho curricular, a partir da análise de textos das políticas oficiais. O capítulo está organizado em torno de algumas categorias que emergiram da análise textual discursiva

Na sequência, o quinto capítulo traz, inicialmente, uma análise de documentos oficiais do ProEMI (nacionais), nos quais buscamos por princípios para o redesenho curricular e estratégias de organização das práticas. Apresentamos, então, uma análise de documentos oficiais da Rede Estadual de SC, na quais destacamos algumas recontextualizações da política nacional que emergiram da análise.

No sexto capítulo, trazemos a análise da atuação do ProEMI, enquanto política de redesenho curricular, no contexto da prática. Partindo das entrevistas com os atores sociais, primeiramente tratamos de como se deu o início da atuação da política comunidade escolar e, posteriormente, analisamos como o DPO (nacional e estadual) foi recontextualizado na escola, emergindo, desse contexto de atuação, indicativos de inovação e uma série de tensões.

O último capítulo caracteriza-se como um metatexto, no qual retomamos o percurso da pesquisa e seus resultados, bem como as principais interpretações e os argumentos desenvolvidos ao longo da análise textual discursiva.

2 RELEVÂNCIA DA PESQUISA PARA O CAMPO EDUCACIONAL

Neste capítulo, partimos de uma breve apresentação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do contexto histórico de criação dessa política de reforma curricular. Na sequência, apresentamos o Estado da Questão (EQ), no qual dialogamos com outros pesquisadores cujos trabalhos aproximam-se do nosso quanto ao objeto, a fim de conhecer o panorama das pesquisas na área e as contribuições que o presente trabalho pode trazer para o conhecimento científico. Finalizamos o capítulo sinalizando o turbulento cenário de incertezas no qual encontra-se o Ensino Médio (EM) nos dias atuais, após a aprovação de mais uma reforma curricular.

2.1 O PROGRAMA ENSINO MÉDIO INOVADOR⁴- ProEMI

No que diz respeito ao currículo, destacamos duas reformas pelas quais passou o EM desde a década de 1990, desencadeando uma busca pela reestruturação dessa etapa de ensino: as Diretrizes Curriculares Nacionais para Ensino Médio (DCNEM), apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (BRASIL, CNE/CEB, 1998; 2012).

Lembramos que o período que antecede as atuais DCNEM (BRASIL, CNE/CEB, 2012), foi marcado por importantes transformações nas políticas educacionais. Em 2007, o governo de Luis Inácio Lula da Silva (PT) lança o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), cujas ações voltadas para o crescimento econômico abrangiam vários setores. No mesmo ano, alinhado a esse contexto político, o Ministério da Educação (MEC), por intermédio do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), põe em curso algumas reformas que abrangiam todo o sistema educacional do país, visando à melhoria da qualidade.

A partir do PDE, que também ficou conhecido como “PAC da Educação”, foi lançado o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação (BRASIL, 2007) – contendo vinte e oito diretrizes “visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica”. Desse contexto de reforma educacional, cujo espaço de produção das políticas é o MEC, faz parte o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), instituído em 2009, inicialmente como experiência piloto. Sua proposta inicial

⁴ Neste capítulo, apresentamos sinteticamente o contexto histórico de criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI), com o intuito de situar o leitor. No Capítulo 4 e 5 trazemos maior detalhamento dessa política a partir de textos oficiais.

foi apresentada ao Conselho Nacional de Educação (CNE), que a examinou e emitiu um Parecer (BRASIL, CNE/CP, 2009) aprovando o mérito e a relevância da proposta, com algumas observações e recomendações.

A partir do Parecer, ainda em 2009, iniciam-se as ações do ProEMI, uma política de indução à inovação curricular que enfatiza a integração dos saberes, superando a sua fragmentação. A adesão ao Programa, por meio das suas Secretarias Estaduais de Educação, foi ampliada gradativamente. As escolas que aderem ao ProEMI passam a receber apoio técnico-financeiro do MEC para desenvolver suas atividades, mediante uma ampliação do tempo de permanência dos alunos em ambiente escolar, aliada a um redesenho curricular. De responsabilidade da escola, a elaboração dessa nova organização curricular segue a versão do Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2009, 2011, 2013 e 2014) em vigência na época, visto que o texto passou por algumas alterações ao longo dos anos.

Optamos pelo uso do termo “redesenho curricular” ao longo da dissertação, por ser utilizado nos Documentos Orientadores do ProEMI mais recentes (BRASIL, MEC/SEB, 2013; 2014). Porém, é importante destacarmos que o Parecer do CNE sobre a proposta inicial (BRASIL, CNE/CP, 2009) e o primeiro Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2009) utilizam o termo “organização curricular” e que seria necessária uma “nova organização curricular” para o Programa. No segundo Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2011) o termo é substituído por “reestruturação curricular”. Essa mudança na linguagem utilizada mostra que, quando algumas políticas são lançadas, ainda não estão totalmente formadas, exigindo adequações ao longo de sua atuação. São, então, reinventadas e reescritas conforme os objetivos do(s) governo(s) se alteram, ou mesmo por terem sido mal pensadas/escritas inicialmente (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016).

Em Santa Catarina (SC), a Rede Pública Estadual aderiu ao ProEMI em 2009, ano de seu lançamento, a partir de convênio entre a Secretaria de Estado da Educação (SED) e o MEC. As atividades iniciaram, em 18 escolas, no ano letivo de 2010. Atendendo às novas DCNEM e ao Programa Mais Educação, a partir de 2012, houve a ampliação e consolidação do ProEMI em escolas da rede, chegando, em 2014, a um total de 148 escolas e Centros de Educação Profissional (CEDUP) (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014). Segundo dados obtidos na página do ProEMI

no portal da SED⁵, em 2016 havia 155 escolas de EMI participando do Programa em SC, com mais de 15.000 alunos atendidos. Desse total, duas escolas estão situadas na região de Rio do Sul (12.^a GERED), que juntas somavam 102 alunos matriculados no ProEMI no referido ano.

2.2 ESTADO DA QUESTÃO

Buscando justificar a relevância desta pesquisa no sentido de contribuir para o debate em torno do tema em questão, assim como ampliar o conhecimento científico da área de interesse, realizamos um estudo denominado Estado da Questão (EQ), para o qual rastreamos as publicações sobre “redesenho curricular no ProEMI” e suas “recontextualizações”.

A finalidade do “estado da questão” é levar o pesquisador a registrar, a partir de um rigoroso levantamento bibliográfico, como se encontra o tema ou o objeto de sua investigação no estado atual da ciência ao seu alcance. Trata-se do momento por excelência que resulta na definição do objeto específico da investigação, dos objetivos da pesquisa, em suma, da delimitação do problema específico de pesquisa (NÓBREGA-THERRIEN; THERRIEN, 2004, p. 7).

Para Nóbrega-Therrien e Therrien (2004, p. 7-8), o EQ limita-se à construção do objeto de investigação, isto é, “a busca seletiva e crítica nas fontes de informação da produção científica restringe-se aos estudos e parâmetros próximos às especificidades do interesse do pesquisador”. Pode ainda contribuir para o planejamento do campo teórico-metodológico, para a identificação de categorias e nas discussões e análises dos dados (SILVEIRA; NÓBREGA-THERRIEN, 2011).

No levantamento bibliográfico realizado para este EQ, procuramos mapear diferentes textos científicos sobre o ProEMI, publicados eletronicamente desde 2009, ano de seu lançamento, até 2016, incluindo teses, dissertações, artigos e trabalhos apresentados em eventos. Como podemos observar na Tabela 1, não foram localizados trabalhos publicados de 2009 a 2012, provavelmente pelo início ainda recente do ProEMI. Nos anos seguintes, os resultados do levantamento indicam um aumento gradativo no número de produções científicas sobre o tema. Nesse sentido, as mudanças curriculares promovidas pelo ProEMI e os impactos dessa política no

⁵ <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/programas-e-projetos/17003-ensino-medio-inovador>>. Acesso em: 02 de abril de 2017.

cotidiano das escolas podem ter impulsionado esse maior interesse por pesquisas sobre o EM.

Tabela 1 - Produções publicadas eletronicamente (2009 a 2016)

Ano de publicação	Teses	Dissertações	Artigos Científicos	Trabalhos apresentados em eventos			TOTAL
				ANPEd Nacional	ANPEd Sul	Outros	
2009 a 2012	-	-	-	-	-	-	-
2013	2	6	-	-	-	-	8
2014	-	15	4	-	3	-	22
2015	2	16	2	1	-	5	26
2016	4	23	10	-	3	4	44
TOTAL	8	60	16	1	6	9	100

Fonte: Do pesquisador.

Realizamos um primeiro levantamento em julho de 2015, que atualizamos em abril de 2017. Iniciamos buscando por dissertações e teses nas bases de dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-Ibict) e do Banco de Teses e Dissertações da CAPES, considerando a disponibilidade de acesso à produção acadêmica da área de educação. Utilizando os descritores “redesenho curricular”, “ProEMI” e “Programa Ensino Médio Inovador”, estabelecemos, como critério principal da seleção, pesquisas que tivessem uma aproximação maior com nosso objetivo geral, a partir da leitura dos títulos e resumos. Confrontamos, então, o material encontrado, com a nossa proposta de investigação, buscando articulações, convergências e divergências, conforme sugerem Silveira; Nóbrega-Therrien (2011)

A primeira constatação, ao utilizar o descritor “redesenho curricular”, é que, no universo de 13 trabalhos encontrados (12 dissertações e 1 tese), todos investigaram o ProEMI, não sendo localizadas pesquisas sobre redesenho curricular que não envolvessem diretamente o referido Programa. A partir dessa constatação, deixamos de usar o descritor “redesenho curricular” nas buscas seguintes. Ao utilizar o descritor “ProEMI”, os resultados ampliam-se para 50 trabalhos (44 dissertações e 6 teses) e, ao substituir o descritor por “Programa Ensino Médio Inovador”, passamos a contar com 68 trabalhos no total (60 dissertações e 8 teses).

A partir da leitura dos resumos, selecionamos 10 dissertações (Quadro 1) cujas pesquisas tratam especificamente do redesenho curricular do ProEMI, sob diferentes

aspectos e com diferentes ênfases e que, por sua aproximação com a temática em questão, contribuem para nossa proposta de pesquisa.

Quadro 1 – Pesquisas correlatas (dissertações)

Pesquisador	Título da Pesquisa	Universidade
ALCÂNTARA (2015)	A implementação e a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em três escolas da Rede Estadual de Ensino de Manaus	UFJF
ANTÔNIO (2016)	O Ensino Médio Inovador nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral	Unisul
CORREIA (2014)	Programa ensino médio inovador: a recontextualização curricular do ensino de ciências da natureza e matemática	UFMT
FERREIRA (2015)	Financiamento da educação como indutor de política curricular: análise a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador no Paraná	UFPR
JAKIMIU (2014)	Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador	UFPR
MACHADO (2016)	Redesenhando o currículo do ensino médio: O caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito	UEFS
OLIVEIRA (2015)	O currículo em movimento: o (re)desenho e a inserção do Programa Ensino Médio Inovador em uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte	UERN
PICOLI (2016)	Programa Ensino Médio Inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular	UEM
RODRIGUES (2015)	Qualidade em educação no Ensino Médio Inovador: o entendimento dos professores e dos autores sob a ótica da contextualização de Stephen Ball	UERN
SOUZA (2015)	Um olhar sobre a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em duas escolas públicas da 26ª Gerência de Educação: uma análise	UnC

Fonte: Do pesquisador

Apesar de o quadro estar organizado pela ordem alfabética dos autores, apresentamos a análise das dissertações numa outra dinâmica, mais relacionada às aproximações com nossa proposta de pesquisa.

A pesquisa de Souza (2015), objetiva identificar as contribuições e contradições do ProEMI nas escolas públicas de Educação Básica da 26.ª GERED, de Canoinhas – SC. Realizada em um Programa de Mestrado em Desenvolvimento Regional, destaca as concepções que os profissionais e educandos de duas escolas

apresentam diante das ações desenvolvidas no Programa, por meio da aplicação de questionário. Antes disso, o estudo explora os conceitos, a historicidade e a reestruturação do EM no Brasil. Das pesquisas selecionadas, é a que apresenta menor aproximação com nosso objeto, pois, apesar de analisar os textos da política e como ela é percebida no microcontexto, o foco não está somente no redesenho curricular, mas no ProEMI como um todo. No entanto, por tratar da realidade de SC, o estudo contribui com reflexões para o delineamento de nossa pesquisa.

Outro trabalho que merece ser mencionado é o de Rodrigues (2015), embora o foco não tenha sido o redesenho curricular. Nele, o pesquisador investiga como os professores apropriam-se das orientações oficiais do ProEMI quanto à pretensão de educação de qualidade, considerando o movimento de apropriação no contexto da prática como tradução/recontextualização de políticas. Por meio de um questionário fechado aos professores, a pesquisa não envolve outros atores sociais da escola, como gestores e estudantes.

As demais dissertações selecionadas trazem pesquisas que se aproximam desta, por seu foco no redesenho curricular do ProEMI, como a de Oliveira (2015). Nela, o redesenho curricular do ProEMI é concebido enquanto currículo em movimento, com desdobramentos para a escola e a Formação das Juventudes. Com aporte teórico oferecido pela pedagogia crítica, faz uso de entrevista coletiva com educandos, entrevista individualizada com educadores, observação simples do planejamento escolar e análise documental do PPP e do PRC da escola. O argumento defendido é que, para que os conhecimentos escolares se tornem mais significativos ao EM, o redesenho curricular necessita integrar os saberes das juventudes.

A pesquisa de Antônio (2016) problematiza as adaptações do ProEMI nos textos oficiais das Redes Estaduais de Santa Catarina e do Rio Grande Sul, assim como no redesenho curricular de uma escola localizada em Florianópolis e de outra situada em Porto Alegre. Os currículos inovadores das duas escolas são analisados quanto à integração curricular e a capacidade de realizar a formação integral. O estudo, que também conta com entrevistas semiestruturadas com gestores, professores e Coordenação Geral do Ensino Médio da SEB/MEC e das Secretarias Estaduais de Educação, aponta cenários distintos entre os dois estados e limites quanto à formação integral e a integração curricular propostas pelo Programa. Mesmo não abordando o conceito de recontextualização, por apresentar base teórica distinta

da nossa, compreendemos que as adaptações analisadas por Antônio (2016) são parte das recontextualizações da política do macro aos microcontextos.

Por sua vez, a dissertação de Correia (2014) traz uma pesquisa com aproximação significativa ao nosso objeto de pesquisa, pois procura estabelecer relação entre o que é proposto nas orientações oficiais, no Projeto Político Pedagógico e na prática pedagógica, sob as perspectivas dos profissionais que atuam na escola. Nesse ponto, no entanto, limita-se ao ensino de Ciências da Natureza e Matemática. Os resultados sugerem que o currículo ainda apresenta características tradicionais, sem perspectivas de mudanças efetivas.

Dois outros trabalhos (FERREIRA, 2015; JAKIMIU, 2014a) são provenientes da Universidade Federal do Paraná que, no Programa de Pós-Graduação em Educação, em sua linha de pesquisa de Políticas Educacionais, mantém o grupo de pesquisa “Observatório do Ensino Médio”, coordenado pela Profa. Dra. Monica Ribeiro da Silva.

A pesquisa de Ferreira (2015) está centrada no suporte financeiro do ProEMI, concedido pelo Ministério da Educação aos estabelecimentos de ensino que aderiram ao Programa. Por meio de entrevistas com estudantes e profissionais de duas escolas do Estado do Paraná, procura verificar se tal suporte foi suficiente para a indução da mudança curricular almejada. O trabalho conclui que o envolvimento da comunidade escolar nas discussões e no acompanhamento do ProEMI foram minimizados pela influência da Secretaria de Estado da Educação (SEED/PR), e a participação dos estudantes nas discussões e decisões são incipientes. Além disso, demonstra que o suporte financeiro do Programa é insuficiente, mas imprescindível para a indução da mudança curricular e de práticas diferenciadas.

Jakimiu (2014a), em seu estudo, objetiva investigar o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e seus possíveis desdobramentos com relação à possibilidade de produzir novos contornos e delineamentos curriculares no Ensino Médio. A preocupação maior desta pesquisa é com as proposições trazidas pelos documentos orientadores do ProEMI e os indicativos de inovação verificados no Projeto de Redesenho Curricular de uma escola estadual. Os resultados apontam para fragilidades e potencialidades do Programa, mas também para potenciais mudanças no currículo do EM direcionadas a uma organização do conhecimento escolar menos fragmentada.

De modo semelhante, Picoli (2016) apresenta uma pesquisa documental e bibliográfica, porém sem realizar análise do microcontexto. Com o objetivo investigar

a proposta de rearticulação curricular do ProEMI, analisa os documentos nacionais e internacionais sobre flexibilização curricular, assim como as relações entre a reforma proposta e os contextos econômico, político e social. Sua contribuição consiste na ampla análise dos textos oficiais, revelando que a proposta corresponde ao novo modelo produtivo, denominado de acumulação flexível, cujas mudanças requeridas, como uma nova formação do trabalhador e cidadão, são disseminadas em documentos de políticas internacionais. Não desconsidera, no entanto, a presença de contradições e disputas no processo de construção e efetivação da proposta.

A pesquisa de Alcântara (2015) traz uma análise do ProEMI por meio da qual objetiva compreender como se deu o processo de implementação e operacionalização dessa política em três escolas da Rede Estadual de Ensino de Amazonas. Para isso, estuda documentos oficiais do ProEMI para, posteriormente, analisar entrevistas e questionários realizados com gestores escolares e professores, assim como o redesenho curricular da escola. A principal constatação da pesquisa, a partir dos resultados, é que há pouca compreensão do Programa pelos atores escolares, que não conseguem inovar no trabalho pedagógico. Como se trata de um mestrado profissional, propõe um Plano de Ação Educacional para as escolas que executam o ProEMI.

Por meio de um estudo de caso etnográfico, Machado (2016) pretende compreender como uma escola da Bahia tem recontextualizado a proposta de ProEMI quanto à reforma curricular e como esta incide nas práticas, na organização da cultura e do currículo, bem como no acesso e permanência dos jovens na escola. Partindo de análise documental e observação participante, percebe que os processos de recontextualização do ProEMI ocorrem de maneiras híbridas, com tradução e ressignificação do modelo norte-americano de *high school* e que há um engessamento da proposta pelo modelo de atividade pedagógica denominado oficina. O estudo revela a carência nos processos de formação docente, a importância do protagonismo juvenil e do engajamento dos sujeitos nas mudanças escolares.

Dentre todas as dissertações que selecionamos neste EQ, consideramos que as duas últimas trazem pesquisas (ALCÂNTARA, 2015; MACHADO, 2016) com maiores aproximações com nossa proposta de investigação. Ambas se voltam para a análise dos documentos oficiais do ProEMI, entendido enquanto política curricular, bem como das mudanças desencadeadas no currículo e nas práticas escolares, considerando os pontos de vista dos atores sociais da escola. Entre outros aspectos,

no entanto, essas pesquisas divergem de nossa proposta principalmente pelas opções metodológicas: enquanto Alcântara (2015) prioriza o questionário como instrumento de coleta de dados de três escolas, Machado (2016) realiza entrevistas com gestores e professores de uma única escola, assim como nós. Todavia, realiza uma maior inserção no cotidiano dos atores sociais por meio da observação-participante das oficinas do ProEMI, com registro em diário de campo.

É importante destacarmos que, embora com abordagens teóricas variadas, se analisarmos essas pesquisas a partir dos contextos do Ciclo de Políticas e das recontextualizações por que passam as políticas educacionais, a maioria delas (ALCÂNTARA, 2015; ANTÔNIO, 2016; CORREIA, 2014, JAKIMIU; 2014a; MACHADO, 2016; OLIVEIRA, 2015; RODRIGUES, 2015; SOUZA, 2015) trata dos textos da política e das recontextualizações que ocorrem do macro ao microcontexto, com foco no contexto da prática. Diferentemente, a pesquisa documental e bibliográfica de Picoli (2016) volta-se diretamente para os contextos de influência e da produção de texto no macrocontexto, sendo a única que não trata do microcontexto. Já a de Ferreira (2015) prioriza a análise do contexto da prática, apesar de tratar também, em menor medida, dos demais contextos.

Em se tratando de artigos científicos publicados em revistas sobre o tema, recentemente, a partir de um estudo bibliométrico, Bernardo, Farinha e Silva (2016) identificaram 5 publicações nos bancos de dados do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), utilizando o descritor “Ensino Médio Inovador”. O estudo, que se limitou aos anos de 2011 a 2015, indicou a carência de informações sobre o assunto e a existência de espaço para pesquisas com diferentes objetivos sobre essa política educacional.

Diante desse resultado, nós também realizamos buscas por artigos publicados eletronicamente e de acesso livre, utilizando os descritores “Programa Ensino Médio Inovador” e “ProEMI”, no Portal de Periódicos CAPES/MEC, na SciELO, no *Directory of Open Access Journals* (DOAJ) e no Google Acadêmico. Neste último, consideramos somente os resultados com os descritores no título, dada a extensão dos resultados. Encontramos um total de 16 artigos científicos (ver Tabela 1) dentre os quais 8 tratam mais especificamente do ProEMI como indutor de mudanças curriculares no Ensino Médio. Desses, destacamos 3 com aproximação tanto com o objetivo quanto com a base teórica utilizada em nossa pesquisa.

Santos (2016), fundamentado no Ciclo de Políticas e na Teoria da Atuação, objetivou compreender como o ProEMI foi colocado em ação pelos docentes em duas escolas públicas, procurando entender os motivos que levaram a diferenças entre os contextos. Já o trabalho de Silva (2016), a partir do conceito de recontextualização e da Abordagem do Ciclo de Políticas, analisa o ProEMI como política de indução a mudanças curriculares, produzindo um panorama das experiências curriculares que resultaram dessa indução. Silva e Jakimiu (2016) também utilizam a Abordagem do Ciclo de Políticas para analisar a produção dos textos de referência do ProEMI.

Além dessas buscas, procuramos por trabalhos publicados nos anais das Reuniões Nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), realizadas entre 2010 e 2015 nos Grupos de Trabalho GT05 – Estado e Política Educacional e GT02 - Currículo. Definimos esses dois GTs para a busca porque, embora haja um GT destinado à Educação Fundamental (GT13) e outro com foco na Educação de Crianças de 0 a 6 anos (GT07), não há GT específico para o Ensino Médio. Nessa tentativa, não localizamos nenhum trabalho com foco no ProEMI. Então, numa busca mais minuciosa em outros GTs, encontramos um único artigo que não tratava diretamente do redesenho curricular, mas da orientação e preparação para o Ensino Superior, publicado nos anais da 37.^a Reunião Nacional da ANPEd (2015), em seu GT11 - Política de Educação Superior. Apesar de o ProEMI tratar-se de uma política educacional e curricular, talvez essa ausência de trabalhos sobre a temática tenha relação com a ausência do GT sobre Ensino Médio, que poderia atrair mais trabalhos.

A partir dessa constatação, fomos em busca de trabalhos apresentados e publicados em anais dos eventos regionais da ANPEd e descobrimos que a ANPEd Sul é a única que destina um espaço específico para o Ensino Médio, o Eixo 2⁶. Nesse eixo, localizamos um total de 6 trabalhos sobre o ProEMI publicados nos anais das Reuniões Científica da ANPEd Sul (ver Tabela 1). Desses, somente dois (ISLEB, 2016; JAKIMU, 2014) apresentam alguma aproximação com nossa proposta de pesquisa. Enquanto Jakimiu (2014b) investiga em que medida o ProEMI é potente para a configuração de novos contornos curriculares no EM, Isleb (2016) descreve o contexto histórico que antecedeu e que marcou a criação do Programa. Em ambos os casos, o foco está na produção dos textos da política no macrocontexto.

⁶ Diferentemente das ANPEd Nacional e das demais regionais, desde 2014 a ANPEd Sul organiza-se em torno de eixos temáticos, e não GTs,.

Também buscamos no Google Acadêmico, com os mesmos descritores utilizados na busca por artigos científicos, por trabalhos em língua portuguesa sobre o tema, apresentados em outros eventos. Identificamos um total de 9 trabalhos (ver Tabela 1), mas somente dois deles apresentam uma pequena aproximação com nossa pesquisa, por tratar do redesenho curricular. O trabalho de Silva *et al* (2016) apresentado na VI Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas, realizada pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), considera o ProEMI como um programa que visa o trabalho interdisciplinar como projeto científico importante para o aprendizado no EM. O trabalho de Antônio (2015), por sua vez, é pautado na análise do PRC de uma escola estadual de Santa Catarina, objetivando compreender as aproximações e distanciamentos entre o ProEMI e as DCNEM que apontam para a formação integral.

Em face deste EQ, percebemos que, mesmo havendo aproximações consideráveis com o objetivo geral desta pesquisa, ainda há poucos trabalhos publicados sobre o ProEMI. Os dados chamam a atenção, principalmente se levarmos em conta a importância do Programa no contexto histórico da educação brasileira, bem como a abrangência da política e sua relação com as diversidades regionais, em meio à flexibilização possibilitada por ela, tanto às redes Estaduais quanto às próprias escolas.

Destacamos que os resultados de todas as pesquisas analisadas apresentam evidências de significativas variações da política educacional em diferentes contextos regionais e que, aquelas com maior aproximação com nossa intenção de investigação foram realizadas em outros estados da federação. Por isso, argumentamos a necessidade de pesquisar as recontextualizações do redesenho curricular no ProEMI também em nível estadual, visto que, das duas pesquisas que envolvem a Rede Estadual de SC, a de Souza (2015) não trata especificamente do redesenho curricular e a de Antônio (2016) investiga uma escola das capitais de SC e RS, cujas realidades podem divergir de forma significativa daquelas encontradas no interior dos estados.

Dentre os estudos que mapeamos e apresentamos aqui, notamos que temáticas mais aproximadas à nossa proposta de investigação são encontradas em dissertações. Podemos inferir que isso ocorra porque muitos mestrados também atuam na Educação Básica e as mudanças curriculares proporcionadas pelo ProEMI os afetam mais diretamente. No entanto, dada a importância dessa política e o cenário de incertezas no qual se encontra o EM (ver Seção 2.3), a quantidade de pesquisas

ainda é pequena, permanecendo muitos aspectos do Programa que podem ser exploradas pelos pesquisadores.

Assim, consideramos oportuna e relevante a realização de uma análise ProEMI, enquanto política de redesenho curricular, articulando os contextos do Ciclo de Políticas, isto é, olhando para o contexto de influência e de produção dos textos oficiais para, então, analisar a atuação da política no contexto da prática. Essa articulação é importante para a compreensão de como a política de redesenho curricular do ProEMI é recontextualizada do macro ao microcontexto, ou seja, desde o Governo Federal, passando pela SED e a GERED, até chegar à prática dos profissionais de uma escola da Rede Estadual de SC. Nesse sentido, além da análise de textos das políticas oficiais, a análise do Projeto de Atividades Integradoras da escola e de entrevistas realizadas com os profissionais são procedimentos importantes para alcançar os objetivos da pesquisa.

Com base nos argumentos apresentados, acreditamos que esta dissertação pode trazer contribuições para os estudos sobre a temática, enriquecendo-os com novos dados, descobertas e outros olhares sobre a política curricular analisada.

2.3 UM NOVO CENÁRIO DE INCERTEZAS PARA O ENSINO MÉDIO

O direito à Educação Básica e ao ensino secundário no Brasil vem passando por mudanças importantes desde a aprovação da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). A partir dessa lei, a inclusão do Ensino Médio como etapa final da Educação Básica trouxe uma nova conotação ao antigo 2º grau, dando os passos iniciais para a sua universalização. A entrada em vigor da Lei n.º 12.796 (BRASIL, 2013), que torna a Educação Básica obrigatória até os 17 anos, foi outra tentativa de garantia desse direito. Entretanto, apesar desses esforços de expansão, ainda há uma elevada desigualdade educacional no Brasil, principalmente no que se refere à aprendizagem e a permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos na escola.

Levantamento sobre as Metas 1 e 4 do movimento Todos pela Educação⁷ (2017), realizado com base nos resultados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad), aponta como ponto crítico a taxa de crescimento no percentual de atendimento de 15 a 17 anos: de 78,8% em 2005 para 82,6% em 2015. Isso significa que 1.543.713 jovens da faixa etária correspondente ao Ensino Médio ainda estavam fora da escola em 2015. Ao olhar para taxa de conclusão da Educação Básica até os 19 anos, apesar de ter havido um aumento de 17,1% de 2005 a 2015, ficou em apenas 58,5%. No caso de Santa Catarina, essa taxa passou de 62,7% em 2005 para 67,7% em 2015.

Quanto a questão da equidade, houve avanços. O aumento da taxa de conclusão aos 19 anos ocorreu mais entre os pretos (20,6%) e os pardos (21,6%) do que entre os brancos (14,1%). Entre os que possuem renda mais baixa, a mesma taxa aumentou 23,7%, e 4,6% entre os mais ricos. Na área rural, avançou 24,2%, enquanto na área urbana, 15%.

Olhando especificamente para Santa Catarina, a taxa de abandono no Ensino Médio, em 2015, equivale à da Região Sul, ou seja, 7,4%, enquanto a média no Brasil foi de 6,8%. Podemos constatar, também, um total de 46.570 jovens de 15 a 17 anos fora da escola em SC, havendo 84,7% jovens com atendimento escolar; enquanto em 2005 havia 53.446 jovens fora da escola e 82,7% com atendimento escolar, representando um aumento de 2,1% nesse atendimento. No mesmo período, na Região Sul, a taxa de atendimento no EM aumentou 5,4%, isto é, de 78,2% para 83,6%, números próximos à média nacional, que foi de 78,8% para 84,3%, o que equivale a um aumento de 5,5%.

Apesar de alguns avanços, os dados ainda evidenciam números expressivos no que se refere à exclusão de jovens no EM, mesmo após ter se tornado obrigatório. Em pesquisa que analisou os dados de fluxo escolar em 17 estados brasileiros e no Distrito Federal, Isleb (2014) mostra que algumas problemáticas como o acesso, a permanência, a conclusão dos estudos e o desempenho escolar dos estudantes na etapa final da Educação Básica ainda se encontram distantes de uma solução.

⁷ Fundado em 2006, o movimento Todos pela Educação (TPE) definiu 5 Metas para que até 2022, ano do bicentenário da independência do país, o Brasil garanta a todas as crianças e jovens o direito à Educação de qualidade. O levantamento citado é resultado do monitoramento das Metas 1 e 4: 1. Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 4. Todo jovem de 19 anos com Ensino Médio concluído (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2017).

Vale ressaltar, ainda, o atual contexto de reforma educacional no qual encontra-se o Ensino Médio brasileiro, cujo debate tem ganhado espaço na mídia e gerado grande repercussão na sociedade. Entre as razões para a nova reforma, o MEC apresenta, na Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC (BRASIL, 2016a) dados preocupantes no Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Segundo o MEC, o desempenho do Ensino Médio no SAEB, de 1995 a 2015, apresentou uma diminuição de 5,3% em matemática e 8% em língua portuguesa. Já o seu IDEB não apresenta aumento desde 2011, estagnado em 3,7, bem distante da meta esperada para 2021, que é 5,2. Na mesma Exposição de Motivos, o MEC argumenta que esses índices são “reflexo de um modelo prejudicial”, como se houvesse um único modelo de EM em vigência. Além disso, refere-se a “uma série de medidas” adotadas nos últimos 20 anos, sem fazer referência ou valorizar nenhuma especificamente, ignorando a existência de políticas anteriores ou em curso, como o ProEMI.

Por meio de Medida Provisória (MP), o governo de Michel Temer (PMDB) instituiu uma reforma no Ensino Médio (BRASIL, 2016b), que passou a ter força de lei após publicação no Diário Oficial da União. Desde sua apresentação, a MP foi alvo de críticas⁸, manifestadas por meio da publicação de notas por entidades como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), o Movimento pelo Ensino Médio, a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), o Centro de Estudos e Pesquisas em Educação (CENPEC), o Ministério Público Federal, a União Brasileira dos Estudantes Secundaristas (UBES), o Fórum Nacional de Educação, a Associação Brasileira de Currículo (ABdC), entre outras.

Além dessas reações, a MP motivou, segundo Amaral (2016), a ocupação de várias escolas em todo o país por estudantes contrários a ela. Enquanto o Ministro da Educação, Mendonça Filho, e o Presidente Michel Temer defendem a reforma por meio da MP, alegando que já foi discutida por mais de 20 anos, o procurador-geral da República, Rodrigo Janot, afirma que a medida é inconstitucional, alegando que “a discussão sobre a reforma curricular é complexa e precisa de participação democrática, não podendo ser feita de forma abrupta”. Em oposição, especialistas

⁸ <<http://www.anped.org.br/news/notas-de-entidades-sobre-medida-provisoria-mp-do-ensino-medio>> Acesso em: 02 de abril de 2017.

dizem que reforma educacional não pode ser feita “na caneta”, considerando as mudanças precoces e insuficientes para uma melhora significativa no Ensino Médio.

Em meio a essas tensões, a MP foi aprovada em tempo hábil pelo Congresso Nacional e convertida na Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (BRASIL, 2017). De acordo com Torres (2017), “a reforma muda radicalmente a cara do ensino médio”, ao prever a segmentação de disciplinas, com uma base curricular comum e obrigatória (60% das disciplinas) e uma parte optativa (40%), flexível e adaptável à realidade de cada região. A base curricular é a forma escolhida para dar unidade ao EM no país e o restante do currículo será composto por cinco “itinerários formativos”⁹, de escolha do estudante, dos quais as escolas terão que ofertar ao menos um.

A reforma também ampliou a carga horária do EM de 800 horas anuais para, no mínimo 1.000, até 2022, mas prevê a possibilidade de ampliação para 1.400 horas. Na opinião do Senador Pedro Chaves (PSC-MS), o EM será mais eficiente e atraente para o aluno, mas poderá demandar mais recursos tanto do poder público como na rede privada, o que considera investimento na transformação do país (TORRES, 2017).

Por outro lado, Torres (2017) traz diferentes críticas à proposta, a exemplo do Sindicatos dos Professores (Sinpro) de Minas Gerais e do Rio Grande do Sul, e da Central Única de trabalhadores. Além dessas entidades representativas, Torres (2017) destacou a visão de Daniel Cara, coordenador-geral da Campanha Nacional pelo Direito à Educação. Cara considera a reforma um retrocesso. Um dos motivos seria a inclusão do ensino profissionalizante entre os itinerários formativos que, segundo ele, “vai empurrar os jovens com menor renda para carreiras de subemprego, enquanto os mais ricos poderão focar os estudos nas áreas que desejam”. Receando a desconstrução dos avanços registrados durante os governos Lula e Dilma, Cara mostra-se pessimista e descrente em resultados imediatos, afirmando que “o país precisa investir na infraestrutura das escolas, melhorar os salários dos professores e criar uma ‘nova pedagogia’, mais próxima da realidade dos alunos” (TORRES, 2017).

Para nós, a nova reforma é ainda incipiente fazermos uma análise comparativa com o ProEMI, o que também extrapolaria os objetivos desta pesquisa. Além disso, propõe uma abertura e uma flexibilidade que poderá levar à diversas configurações,

⁹ Linguagem e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; e formação técnica e profissional (BRASIL, 2017).

dependendo das recontextualizações regionais e em cada rede específica, bem como dos interesses daqueles que têm o poder de decisão.

A partir do exposto neste capítulo, consideramos a relevância social e científica desta pesquisa, que tem como foco as recontextualizações da política de redesenho curricular do ProEMI. Pretendemos contribuir para o campo da educação e suas políticas, especialmente para o atual debate em torno do currículo do EM, fase conclusiva da educação básica que deve assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores, conforme preconiza a LDB (BRASIL, 1996). Esperamos, assim, trazer acréscimos qualitativos no que se refere a avanços e limitações na atuação do redesenho curricular impulsionado pelo ProEMI.

3 PERCURSO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Neste capítulo, procuramos elucidar as opções teóricas e metodológicas do percurso transcorrido ao longo da pesquisa. Iniciamos explorando o conceito de recontextualização, que perpassa toda a nossa proposta de investigação, dialogando especialmente com Lopes (2005), Mainardes e Stremel (2010), a partir de Bernstein (1996; 1998). Em seguida, com base, principalmente, na compreensão de Mainardes (2006), trazemos o Ciclo de Políticas, proposto por Stephen Ball e seus colaboradores (BOWE et al, 1992; BALL, 1994), além da Teoria da Atuação das Políticas (*policy enactment*) apresentada por Ball, Maguire e Braun (2016). Finalizamos o capítulo descrevendo o cenário da pesquisa, os atores sociais, os objetivos específicos delineados a partir da base teórica, os instrumentos e procedimentos para a geração de dados e a análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006).

3.1 O CONCEITO DE RECONTEXTUALIZAÇÃO E OS CAMPOS RECONTEXTUALIZADORES

Nos remetemos, primeiramente, à teoria do *dispositivo pedagógico* de Bernstein, partindo das discussões de Lopes (2005), Mainardes e Stremel (2010). Esse dispositivo, segundo Bernstein (1996, p. 254), fornece a “gramática intrínseca do discurso pedagógico” por meio de regras hierarquicamente relacionadas: *as distributivas, as recontextualizadoras e as avaliativas*.

Nos interessam mais diretamente, nesta pesquisa, *as regras recontextualizadoras do discurso*. É por meio da recontextualização que o discurso pedagógico “se desloca do seu contexto original de produção para outro contexto onde é modificado (por intermédio de seleção, simplificação, condensação e reelaboração) e relacionado com outros discursos e depois é relocado” (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.43). São, portanto, as regras de recontextualização que fixam “os limites externos e internos do discurso legítimo” (LOPES, 2005, p. 54).

De acordo com Lopes (2005), Mainardes e Stremel (2010), Bernstein diferencia dois campos recontextualizadores, nos quais atuam as regras de recontextualização:

a) O Campo Recontextualizador Oficial (CRO) produz o discurso pedagógico oficial (DPO), que regula os discursos pedagógicos legítimos, incluindo os

conhecimentos e as práticas pedagógicas a serem transmitidas pelas escolas. É criado e dominado pelo Estado e suas agências, autoridades ou departamentos.

b) O Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP) tem a função de criar a autonomia fundamental da educação, preocupando-se também, assim como o CRO, com os princípios e práticas reguladores dos movimentos dos discursos da produção a sua reprodução. É constituído principalmente por educadores, pesquisadores da educação e produtores de literatura especializada.

Lopes (2005, p.55) argumenta que o conceito de recontextualização, formulado por Basil Bernstein, tem um enfoque marcadamente estruturalista¹⁰, visto que

o autor situa a definição muito estratificada e compartimentada dos diferentes campos que atuam na recontextualização, especialmente aqueles formados pelo Estado e pelas organizações de produção do conhecimento pedagógico. As tensões, os conflitos e os acordos, tanto nos campos recontextualizadores pedagógico oficial e não-oficial implicam que as relações entre esses campos precisem ser consideradas como constantes no processo de constituição das políticas (LOPES, 2005, p. 55).

A autora analisa que há múltiplas associações entre agentes e práticas, que inclusive elaboram discursos contrários “às orientações dominantes no contexto oficial, não sendo possível afirmar a homogeneidade dos discursos nesses dois campos, nem tampouco a possibilidade de não-articulação entre ambos” (LOPES, 2005, p.55). No entanto, Lopes defende a importância do conceito de recontextualização para a pesquisa das políticas de currículo, principalmente pela relação entre poder e saber a qual remete o modelo teórico, e pela possibilidade de

marcar as reinterpretações como inerentes aos processos de circulação de textos, articular a ação de múltiplos contextos nessa reinterpretação, identificando as relações entre processos de reprodução, reinterpretação, resistência e mudança, nos mais diferentes níveis (LOPES, 2005, p. 55).

A autora ainda traz uma concepção a respeito do processo de recontextualização, exemplificando como ele pode ocorrer nos macro e microcontextos:

Esse conceito tem se evidenciado como produtivo para o entendimento das reinterpretações que sofrem os diferentes textos na sua circulação pelo meio educacional. São orientações de agências multilaterais que se modificam ao serem inseridas nos contextos dos Estados-nação; são orientações curriculares nacionais que são modificadas pela mediação de esferas

¹⁰ Lopes (2005, p. 61) utiliza o termo *estruturalismo* para designar “o conjunto de perspectivas de investigação e de modos de pensamento que têm por base a compreensão das estruturas sociais em um sentido mais geral e amplo”.

governamentais intermediárias e das escolas; são políticas dirigidas pelo poder central de um país que influenciam políticas de outros países; são ainda os múltiplos textos de apoio ao trabalho de ensino que se modificam nos contextos disciplinares (LOPES, 2005, p. 53).

Para Lopes (2005), a busca pela articulação macro-micro destaca-se como aspecto mais produtivo do conceito de recontextualização desenvolvido por Bernstein para o entendimento das políticas de currículo, isto porque, sua teoria visa à identificação das regras do processo educacional nas escolas, para posteriormente relacioná-las às condições estruturais, situando a análise num contexto mais amplo.

Esse conceito também vem sendo associado por Ball ao de hibridismo¹¹, ao se apropriar das discussões culturais pós-estruturalistas e pós-coloniais. Desse modo, o autor defende que no mundo globalizado, os processos de recontextualização são produtores de discursos híbridos e que há um ciclo contínuo de produção de políticas sujeito a esses processos (LOPES, 2005).

Tendo esse entendimento, e levando em conta as motivações pessoais e o debate em torno da identidade e do currículo do EM que já apresentamos nos capítulos anteriores, chegamos à delimitação do objeto de pesquisa e à definição do objetivo geral, que consiste em compreender como a política de redesenho curricular do ProEMI é recontextualizada do macro ao microcontexto.

3.2 O CICLO DE POLÍTICAS E A TEORIA DA ATUAÇÃO

Analisar um programa como o ProEMI, assim como qualquer outra política educacional, consiste numa tarefa desafiadora. Existe um grande risco de se tratar do objeto de estudo de uma maneira superficial ou com uma visão unidirecional, baseada no ponto de vista do pesquisador e de suas ideias pré-concebidas. Por isso, ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa, procuramos por um referencial teórico-analítico consistente, que não enfatizasse unicamente o controle do Estado.

Levando em consideração a natureza complexa e controversa das políticas educacionais, optamos pela abordagem do Ciclo de Políticas que, segundo Mainardes (2006), indica a necessidade de articular os processos macro e micro, considerando a ação dos profissionais no nível local. Para ele,

¹¹ “É a partir da ideia de uma mistura de lógicas globais, locais e distantes, sempre recontextualizadas, que o hibridismo se configura” (LOPES, 2005, p. 56).

[...] o foco da análise de políticas deveria incidir sobre a formação do discurso da política e sobre a interpretação ativa que os profissionais que atuam no contexto da prática fazem para relacionar os textos da política à prática. Isso envolve identificar processos de resistência, acomodações, subterfúgios e conformismo dentro e entre as arenas da prática, e o delineamento de conflitos e disparidades entre os discursos nessas arenas (MAINARDES, 2006, p. 50).

Com esse entendimento, ao propormos analisar uma política educacional com foco na formação do discurso da política considerando as influências, as disputas e resistências presentes na produção dos textos das políticas, bem como na ação dos profissionais no microcontexto (professores e equipe gestora), seguimos a tendência atual da Sociologia da Educação, o retorno ao ator social. Pretendemos ouvir, interpretar e compreender as vozes dos interlocutores envolvidos nas interpretações das políticas educacionais, na sua produção e na prática cotidiana da escola, na tentativa de superar a visão de que as políticas são produzidas pelo Estado e posteriormente implementadas, como se coubesse a escola somente o papel de colocar em prática o que está prescrito nos documentos oficiais.

Ainda, de acordo com Mainardes (2006), essa abordagem, formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e colaboradores (BOWE et al, 1992; BALL, 1994), é relevante e vem sendo muito utilizada em diferentes países, como no Brasil, onde o campo de pesquisa em políticas educacionais é relativamente novo. Além disso, “permite uma análise crítica e contextualizada de programas e políticas educacionais desde sua formulação até a sua implementação no contexto da prática, bem como seus resultados/efeitos” (MAINARDES, 2006, p. 48).

No entanto, este referencial teórico-analítico não foi adotado como um caminho rígido para a pesquisa, a ponto de formatá-la dentro de limites estabelecidos, pois, como defende Mainardes (2006, p. 49), o Ciclo de Políticas “não é estático, mas dinâmico e flexível”. Por isso, a ideia de um ciclo contínuo, constituído por três contextos principais, inter-relacionados, que não têm uma dimensão temporal ou sequencial, nem constituem etapas lineares: o contexto de influência, o contexto da produção de texto e o contexto da prática. Há ainda outros dois contextos, acrescentados mais tarde: o contexto dos resultados ou efeitos e o contexto da estratégia política.

Segundo Mainardes (2006), o contexto de *influência* é onde os discursos políticos são construídos, havendo disputas de interesse de diferentes grupos com o intuito de influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que é ser

educado. É também no contexto de influência que, conforme os conceitos adquirem legitimidade, se forma um discurso de base para a política.

Além das redes sociais dentre e em torno dos partidos políticos, do governo e do processo legislativo, é importante considerar as influências globais e internacionais no processo de formulação das políticas nacionais. Essas influências externas, em tempos de globalização e internacionalização, são de natureza bem diversa, sendo disseminadas basicamente de duas maneiras: pelo fluxo de ideias por meio de redes políticas e sociais, e pelo patrocínio de agências multilaterais, que impõem supostas soluções baseadas nos interesses do mercado. No entanto, essas ideias são sempre recontextualizadas, havendo uma interação dialética entre global e local.

Outro contexto, o da produção de texto, é considerado por Mainardes (2006) como o mais simples e evidente. Os textos que representam a política podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais, vídeos etc. Tais textos são resultados das disputas e acordos de grupos que competem para controlar as representações da política, não sendo necessariamente coerentes e claros, carregando limitações materiais e possibilidades.

Há ainda o contexto da *prática*, onde acontecem as vivências dos textos políticos, emergindo seus efeitos e suas consequências. Esse contexto está sujeito à interpretação e recriação, podendo representar mudanças e transformações significativas na política original. Não acontece, portanto, uma simples implementação, pois o que os professores e demais profissionais pensam e idealizam levam a interpretações diversas, que fazem com que essas políticas sejam recriadas na prática. Além disso, as diferentes interpretações também disputam entre si, prevalecendo algumas vozes sobre outras, dependendo de interesses diversos (MAINARDES, 2006).

O contexto dos resultados ou efeitos, de acordo com Mainardes (2006), preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual. Nesse contexto, as políticas deveriam ser analisadas em termos do seu impacto e das interações com desigualdades existentes, utilizando as políticas locais ou as amostras de pesquisas como ponto de partida para a análise de questões mais amplas da política.

O último contexto, o de estratégia política, envolve a identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as

desigualdades criadas e reproduzidas pela política investigada. Nesse contexto, o pesquisador pode contribuir de forma mais direta para fomentar o debate em torno da política em questão (MAINARDES, 2006).

Entretanto, delineamos nossa pesquisa em torno dos três primeiros contextos: de influência, de produção de texto e da prática. Essa opção é mais adequada aos objetivos da pesquisa e está sustentada na posição mais recente do próprio Ball que “tem indicado que o contexto dos resultados/efeitos é uma extensão do contexto da prática, e o contexto da estratégia/ação política pertence ao contexto de influência” (MAINARDES; FERREIRA; TELLO, 2011, p. 158).

Complementando o Ciclo de Políticas, teve importante contribuição para o desenvolvimento desta pesquisa a Teoria de Atuação das Políticas (*policy enactment*)¹², formulada por Ball, Maguire e Braun (2016). A intenção é contrapor-se à ideia de implementação, superando o binário política e prática, ao mostrar que as escolas e os professores fazem política na prática. Partindo de um trabalho empírico realizado em quatro escolas secundárias na Inglaterra, os autores defendem que as escolas são locais únicos de atuação das políticas e que, na prática, as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas de diferentes maneiras.

Ao tratar do Ciclo de Políticas em uma entrevista (MAINARDES; MARCONDES, 2009), Stephen J. Ball já declarava sua rejeição à ideia de que as políticas são implementadas, pois isso sugeriria uma linearidade no seu movimento em direção à prática, como se isso acontecesse de forma direta.

Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim (MAINARDES; MARCONDES, 2009, p. 305).

Considerando os contextos do Ciclo de Políticas e concebendo os profissionais da escola como os principais atores das políticas no contexto da prática, retomamos a discussão da seção anterior sobre a recontextualização. Segundo Lopes (2005, p. 56), Ball considera

¹² Em face das dificuldades de tradução do termo *policy enactment* (ver ALFERES, 2017, p. 92), optamos pela utilização do termo “atuação das políticas”, conforme o livro *Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias* (ver BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 12).

as articulações e reinterpretações em múltiplos contextos, que vão das influências internacionais às práticas escolares, sem estabelecer hierarquias entre os mesmos. Os contextos de influência internacional, o contexto de definição de textos e os contextos da prática formam um ciclo contínuo produtor de políticas sempre sujeitos aos processos de recontextualização.

Levamos em consideração, também, que para o desenvolvimento de pesquisas em políticas educacionais de modo aprofundado e evitando qualquer forma de legitimação, é necessária uma perspectiva de totalidade, isto é, o estabelecimento dos “devidos vínculos com o contexto mais econômico, político e social”, e a análise “das relações das políticas com a justiça social.” (BALL; MAINARDES, 2011, p. 13). Por isso, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, foi importante estabelecermos um diálogo constante com o Ciclo de Políticas, a Teoria da Atuação e o conceito de recontextualização.

3.3 CENÁRIO DA PESQUISA E ATORES SOCIAIS

Com o propósito de definir o cenário da pesquisa, recebemos o auxílio da 12.^a GERED, de Rio do Sul, Santa Catarina (SC), e selecionamos uma escola que vinha sendo mencionada, no contexto de sua região de abrangência, como uma referência bem-sucedida em práticas inovadoras no EM, a partir da implantação do ProEMI. Trata-se de uma escola da Rede Estadual de SC¹³, localizada no município de Rio do Sul, que atualmente atende aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Indicadores educacionais (Tabela 2) divulgados no portal da Secretaria de Estado da Educação (SED)¹⁴ demonstram que, em 2015, a escola matriculou 782 estudantes, 547 destes no Ensino Médio. Em 2016, ano em que iniciamos a etapa de geração de dados desta pesquisa, a escola contava com apenas 86 alunos matriculados no ProEMI.

Considerando principalmente as motivações e a formação deste pesquisador, mas também a necessidade de definir uma amostra para a realização de uma análise mais consistente, optamos por fazer um recorte, focando especificamente na área de Linguagens¹⁵: Língua Portuguesa e Literatura; Língua Estrangeira Inglês; Arte;

¹³ O nome da escola foi omitido por uma questão ética.

¹⁴ <<http://www.sed.sc.gov.br/>>

¹⁵ Conforme Matriz Curricular do ProEMI em vigência na escola.

Educação Física e Informática. É importante reforçar, ainda, que questões inerentes à Linguagem têm sido objeto de discussão e foco de propostas de ações e políticas educacionais no Brasil, em busca do enfrentamento de problemas relacionados à alfabetização e ao letramento.

Tabela 2– Indicadores educacionais do EM na escola pesquisada - 2015

	Taxa de aprovação	Taxa de abandono	Distorção idade-série
1.ª série	60,1%	7,4%	31,3%
2.ª série	92,8%	2,2%	5,8%
3.ª série	94,3%	1,3%	5,1%
Total	83,5%	3,4%	13,3%

Fonte: SED/SC.

Os atores sociais envolvidos foram os profissionais da equipe de gestão da escola que mantêm uma relação direta com o ProEMI e professores da área de Linguagens, que poderiam contribuir significativamente para a investigação. O grupo selecionado ficou assim constituído: um professor de cada disciplina da área de Linguagens, as orientadoras de leitura e de convivência¹⁶, a diretora, uma assessora de direção e a Assistente Técnico-Pedagógica responsável pela articulação do Programa na escola, totalizando dez sujeitos da pesquisa.

No Quadro 2, a seguir, apresentamos o perfil desses profissionais. Como se pode observar, para preservar a identidade dos entrevistados, usamos letras que identificam suas funções, acompanhadas de um número de ordem: PL1 a PL5 para os professores da Área de Linguagens; PO1 e PO2 para as professoras orientadoras e G1 a G3 para as gestoras.

¹⁶ Na Rede Estadual de SC, para atender ao ProEMI, as escolas contam com uma equipe de gestão da aprendizagem composta preferencialmente por professores efetivos excedentes que atuam como Professores Orientadores, sendo um de Leitura, um de Convivência e outro de Laboratório nas áreas de Ciências da Natureza e Matemática. Esses professores não podem "ministrar aulas de outras disciplinas durante o horário estabelecido na sua admissão para o cumprimento da função de Orientador". (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014, p. 24). Uma das condições exigidas para a admissão do orientador de Leitura é que seja licenciado em Letras-Língua Portuguesa e, para o de Convivência, em Pedagogia ou Educação Física (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2016). Por ambos terem formação na Área de Linguagens, pelas ações que desenvolvem aproximam-se mais de sua área de formação e pela sua ampla relação com a comunidade escolar, optamos por incluí-los entre os atores sociais entrevistados.

Quadro 2 – Atores sociais envolvidos na pesquisa

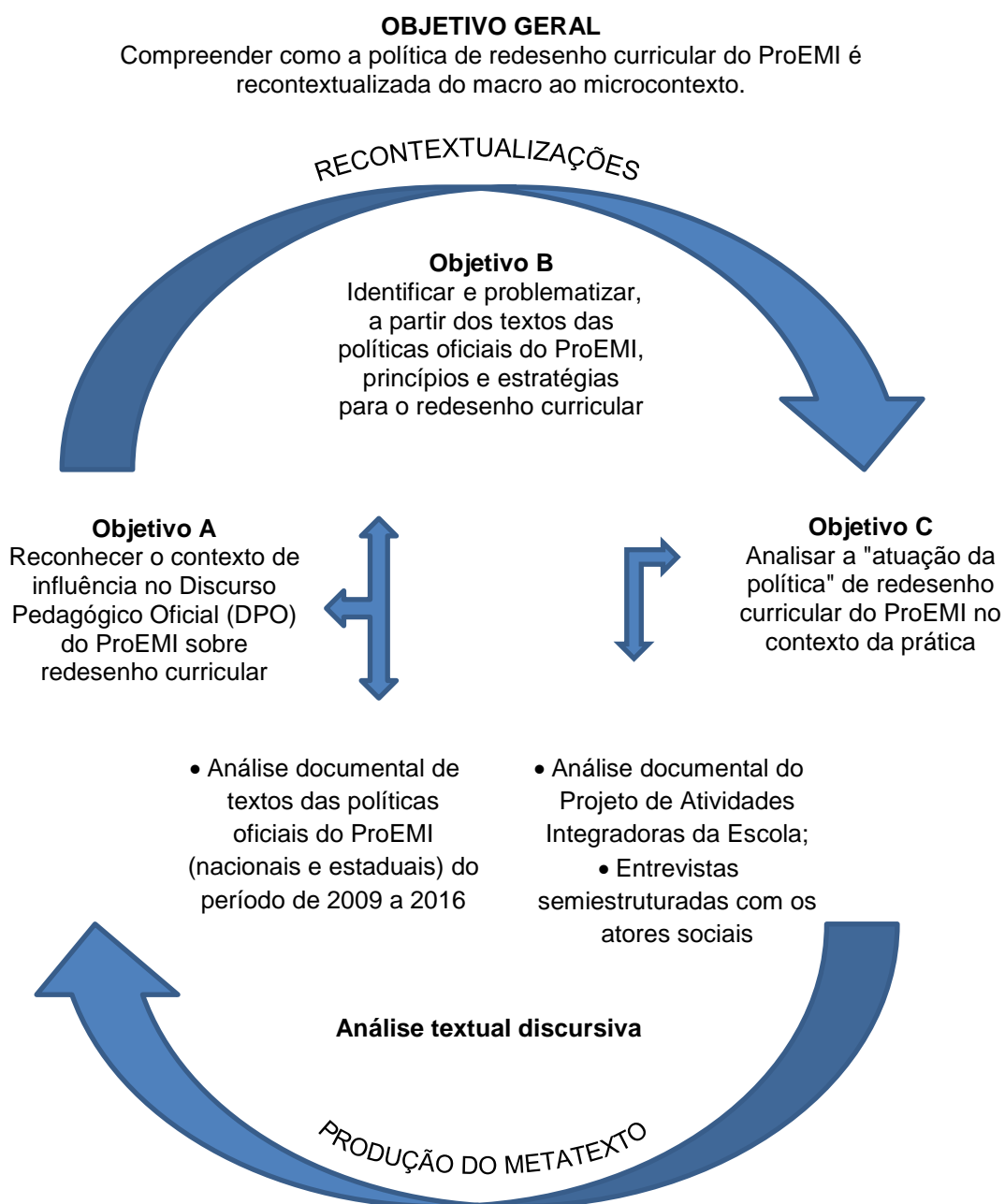
Atores sociais	Identificação	Tempo de atuação na escola	Formação	Relação de trabalho na rede
Professora de Língua Portuguesa e Literatura	PL1	16 anos	Licenciatura em Letras – Língua Portuguesa e Literatura;	Efetiva
Professora de Arte	PL2	15 anos	Licenciatura em Pedagogia; Licenciatura em Educação Artística – Artes Plásticas; Especialização em Arte e Educação	Efetiva
Professor de Língua Estrangeira Inglês	PL3	17 anos	Licenciatura em Letras – Português e Inglês	Efetivo
Professora de Educação Física	PL4	8 anos	Licenciatura em Educação Física; Especialização em Treinamento Desportivo e Personal Trainer	Efetiva
Professor de Informática	PL5	6 meses	Licenciatura em Informática	ACT
Professora Orientadora de Leitura	PO1	6 meses	Licenciatura em Letras – Português e Espanhol; Especialização em Orientação e Gestão Democrática Escolar; Especialização em Literatura na Educação Infantil	ACT
Professora Orientadora de Convivência	PO2	6 meses	Licenciatura e Bacharelado em Educação Física; Especialização em Educação Física Escolar	ACT
Diretora	G1	15 anos	Licenciatura em Química, Física, Matemática e Ciências; Bacharelado em Biologia; Especialização em Educação Ambiental	Efetiva
Assessora de Direção	G2	2 anos	Licenciatura em Letras – Português e Inglês; Mestrado em Educação; Especialização em Metodologias Inovadoras do Ensino da Língua Portuguesa	Efetiva
ATP Articuladora do ProEMI	G3	5 anos	Licenciatura em Pedagogia; Especialização em Séries Iniciais; Especialização em Psicopedagogia	Efetiva

Fonte: Do pesquisador

3.4 OBJETIVOS ESPECÍFICOS E PROCEDIMENTOS

Partindo da base teórica já apresentada, traçamos os objetivos específicos da pesquisa. De acordo com esses objetivos, foram definidos os procedimentos de geração e análise de dados, conforme Figura 1:

Figura 1 - Desenho da pesquisa



Fonte: Do pesquisador

3.4.1 Os objetivos específicos e a geração de dados

No primeiro objetivo específico desta pesquisa pretendemos *reconhecer o contexto de influência no Discurso Pedagógico Oficial (DPO) do ProEMI sobre redesenho curricular*. Os dados foram gerados a partir da análise documental de

textos das políticas oficiais do ProEMI (nacionais), do período de 2009 a 2016, nos quais buscamos por influências na elaboração do DPO e os grupos que as representam, considerando seus interesses (intenções e propósitos).

A noção de “documento” adotada aqui parte da perspectiva de Cellard (2012, p. 297) que inclui nesse conceito “todo texto escrito, manuscrito ou impresso”, considerando “as fontes, primárias ou secundárias, que, por definição, são exploradas – e não criadas – no contexto de um procedimento de pesquisa”. A análise documental, portanto, pode ser útil para esta pesquisa, pois, segundo o Cellard (2012) é primordial, em todas as etapas, o exame do contexto social global de produção do documento, incluindo os autores e aqueles a quem ele foi destinado, seja qual tenha sido a época em que o texto tenha sido escrito. Assim, é necessário conhecer a conjuntura política, econômica, social e cultural envolvida na produção do documento.

O segundo objetivo específico busca *identificar e problematizar, a partir dos textos políticas oficiais do ProEMI, princípios e estratégias para o redesenho curricular*. Isso porque atribuímos ao ProEMI, e conseqüentemente sua proposta de redesenho curricular, o mesmo sentido que Ball e Mainardes (2011) atribuem à política. Para os autores, ela pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que essas práticas têm com alguns princípios.

Concebemos a escola também como produtora de texto, enquanto responsável pelo redesenho curricular, e consideramos as recontextualizações da política que ocorrem nesse contexto. Por isso, o terceiro objetivo consiste em *analisar a "atuação da política" de redesenho curricular do ProEMI no contexto da prática*. Com esse intuito, os dados foram gerados de duas formas: por meio de entrevistas semiestruturadas realizadas com os atores sociais da pesquisa (Quadro 2 – Seção 3.3), seguindo um roteiro com questões norteadoras (Apêndice A) adaptado de Mainardes (2006), e por meio de análise documental do Projeto de Atividades Integradoras elaborado pelo coletivo de profissionais que atuam no ProEMI na escola.

Visando à proteção da instituição pesquisada e dos atores sociais entrevistados, incluindo a preservação de suas identidades, tivemos uma preocupação especial com a ética na pesquisa, incluindo a elaboração e utilização do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice B). O projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética da FURB, sob o Parecer Consubstanciado de número 1.653.089.

O uso de entrevistas é sugerido por Mainardes (2006) tanto para a análise do contexto da produção de texto quanto do contexto da prática. Tal opção permitiu, assim como defende Duarte (2004), o cruzamento dos dados da entrevista semiestruturada com as referências teórico/conceituais para a construção de um novo texto, articulando a fala dos diferentes informantes por meio de um “diálogo artificial”, identificando recorrências, concordâncias, contradições, divergências, etc.

Segundo Duarte (2004), esse procedimento ajuda a compreender as relações presentes no contexto e o modo como os diferentes interlocutores percebem o problema. Para a autora, é preciso, ainda, “desconfiar” dos interlocutores pois, muitas vezes, os entrevistados “encenam um personagem” que corresponde ao que, intuitivamente, acreditam que o pesquisador deseja que ele seja, dizendo o que acredita que o pesquisador gostaria de ouvir. No entanto, a fala do entrevistado tem valor em si mesma, e não pode ser usada somente como ilustração das teorias. Esses depoimentos podem fornecer subsídios e base para o questionamento de pressupostos e concepções estabelecidas e consolidadas, ao refutar hipóteses que o pesquisador tinha antes de realizar a entrevista. Esse, portanto, precisa estar aberto às surpresas, ao novo, mesmo que seja necessário rever conceitos e refazer o caminho já trilhado.

Os documentos oficiais do ProEMI, as transcrições das entrevistas - gravadas em dispositivos eletrônicos com autorização dos atores sociais - e o Projeto de Atividades Integradoras da escola formaram, portanto, o *corpus* para a análise textual discursiva, abordada na próxima seção.

3.4.2 A análise dos dados

Por sua abordagem qualitativa, esta pesquisa exigiu grande empenho no trabalho com os dados, com a intenção de ir além da mera descrição, procurando interpretar e argumentar. Nesse processo, a análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006) proporcionou importante auxílio e possibilitou um diálogo com a base teórica e com as categorias emergentes de cada objetivo, contribuindo para que considerássemos a inter-relação entre os contextos do Ciclo de Políticas.

Moraes (2003, p. 209) define a análise textual discursiva com “um processo auto-organizado de produção de novas compreensões em relação aos fenômenos que examina”, alcançado por meio de uma análise rigorosa e criteriosa, o que é relevante para pesquisas qualitativas.

No seu conjunto, as etapas desse ciclo podem ser caracterizadas como um processo capaz de aproveitar o potencial dos sistemas caóticos no sentido da emergência de novos conhecimentos. Inicialmente, leva-se o sistema até o limite do caos, desorganizando e fragmentando os materiais textuais da análise. A partir disso, possibilita-se a formação de novas estruturas de compreensão dos fenômenos sob investigação, expressas então em forma de produções escritas. (MORAES, 2003, p. 210).

Desse modo, o processo pode ser compreendido com base nas ideias dos sistemas complexos e auto-organizados e descrito como um ciclo de operações que seguem uma sequência recursiva (MORAES, 2003), o qual procuramos representar na Figura 2.

Figura 2: Ciclo de operações da análise textual discursiva



Fonte: Do pesquisador.

O processo parte da *unitarização* dos materiais do *corpus*, isto é, da desconstrução dos materiais textuais selecionados. O conjunto de documentos que compõe o *corpus* deve ser selecionado e delimitado de forma rigorosa, definindo-se uma amostra a partir de um conjunto maior de textos, que podem ser produzidos especialmente para a pesquisa, como é o caso das entrevistas semiestruturadas que realizamos, ou documentos existentes previamente, como os textos das políticas oficiais do ProEMI que analisamos. Por meio da desconstrução e unitarização do *corpus*, são definidas unidades de análise, denominadas também unidades de

significado ou de sentido, que devem estar em consonância com os propósitos da pesquisa.

Em seguida, o processo move-se pela categorização das unidades de análise, que pode ser entendida como “um processo de comparação constante entre as unidades definidas no processo inicial da análise, levando a agrupamentos de elementos semelhantes. Os conjuntos de elementos de significação próximos constituem as *categorias*” (MORAES, 2003, p. 197) que podem ser definidas *a priori* ou emergirem dos dados do corpus.

Por último, segue para a argumentação e produção do metatexto, cujos elementos de organização são as categorias definidas anteriormente. A partir delas são produzidas as descrições e interpretações expressas em forma de argumentação. O metatexto é, portanto, composto por novas estruturas de compreensão dos fenômenos investigados, sob a forma de produção escrita, que dependem dos pressupostos teóricos e epistemológicos assumidos pelo pesquisador ao longo do trabalho (MORAES, 2003).

A análise textual discursiva tem no exercício da escrita seu fundamento enquanto ferramenta mediadora na produção de significados e por isso, em processos recursivos, a análise se desloca do empírico para a abstração teórica, que só pode ser alcançada se o pesquisador fizer um movimento intenso de interpretação e produção de argumentos. Este processo todo gera meta-textos analíticos que irão compor os textos interpretativos. (MORAES; GALIAZZI, 2006, p. 118).

Ainda, de acordo com Moraes e Galiuzzi (2006) essa abordagem de análise de dados transita entre duas formas consagradas de análise na pesquisa qualitativa que são a análise de conteúdo (interpretação do significado atribuído pelo autor) e a análise de discurso (condições de produção de um determinado texto). As múltiplas significações e os diferentes sentidos que podem ser lidos em um texto são levados em conta, considerando os diferentes pressupostos teóricos que cada leitor utiliza em suas leituras em um dado contexto histórico-social.

A análise textual discursiva é, portanto, uma abordagem de análise de dados que pode ser adequada e coerente com esta pesquisa, a qual tem como base o Ciclo de Políticas e a Teoria da Atuação das Políticas para investigar as recontextualizações de uma política educacional ao trazer os significados e sentidos que emergem do *corpus* (documentos textuais da análise). Para Moraes (2003, p. 194), os textos, entendidos como produções linguísticas, são considerados “produtos que expressam

discursos sobre fenômenos e que podem ser lidos, descritos e interpretados, correspondendo a uma multiplicidade de sentidos que a partir deles podem ser construídos”.

Sendo assim, os sentidos que o leitor/sujeito dá ao *corpus* evidenciam uma compreensão de linguagem que não é neutra, mas ideológica e carregada de pressupostos (MORAES, 2003). Para Bernstein e Díaz (1985), o discurso não pode ser reduzido a uma simples realização da linguagem ou às intenções livres de um sujeito que articula significados. O discurso consiste, então, em uma categoria abstrata, o produto de uma complexa rede de relações sociais. A ordem discursiva é intrínseca à ordem não discursiva, ou seja, à ordem social dominante na qual está situado e a qual reproduz. Assim, o discurso pode ser considerado uma categoria na qual sujeitos e objetos se constituem, de maneira articulada com as relações de poder e controle. O poder, portanto, está presente em cada discurso e, por sua vez, cada discurso pode ser considerado um mecanismo de poder.

Levando em consideração os pressupostos teórico-metodológicos apresentados e as tensões presentes na pesquisa em política educacional entre preocupações com eficiência e com justiça social (BALL, 2011), optamos por uma ética mais voltada para a segunda, na qual as pessoas são dotadas de voz. Para analisar os dados, partimos dos discursos presentes nos textos da política e nas falas dos profissionais da escola, com atenção para as expressões, os posicionamentos, as crenças e sua relação com a ordem social na qual se inserem. Isso porque acreditamos ser preciso evitar a simples culpabilização da escola ou de seus profissionais e buscar uma reflexão crítica localizada nos contextos global e local, assim como no tempo histórico específico.

4 O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA NO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL SOBRE REDESENHO CURRICULAR

Neste capítulo, abordamos a presença de influências que emergiram da análise do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) no que se refere ao redesenho curricular. Com foco no macrocontexto (textos das políticas oficiais nacionais) levamos em conta as relações de poder exercidas por diferentes grupos dentro do *contexto de influência* do Ciclo de Políticas. Segundo Mainardes (2006, p. 51), “há um conjunto de arenas públicas mais formais, tais como comissões e grupos representativos, que podem ser lugares de articulação de influência”.

Essas ideias justificam o objetivo deste capítulo, que consiste em *reconhecer o contexto de influência no Discurso Pedagógico Oficial (DPO) do ProEMI sobre redesenho curricular*. Com base em Mainardes (2006), partimos das seguintes questões norteadoras: a) Há marcas ou indícios de influências - motivações que levaram à elaboração da política - nos documentos analisados?; b) É possível estabelecer relações entre essas influências, determinados grupos e seus interesses, isto é, suas intenções e propósitos?

Relembramos que os textos das políticas oficiais que compõem o *corpus* da análise representam o DPO, produzido no CRO. De acordo com Andrade (2012, p. 48), é nesse campo recontextualizador, dominado “pelo Estado e suas agências especializadas sob influência do campo internacional”, que as políticas são elaboradas para serem colocadas em ação. Nesse sentido, vale ressaltar, também, a importância do Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), no qual os discursos das políticas educacionais se movimentam, por meio da ação de educadores, pesquisadores, produtores de literatura sobre educação, entre outros.

Devemos destacar dois outros aspectos importantes a esse respeito: “[...] que a política educacional, de forma crescente, está se tornando cada vez mais global ao invés de uma questão local ou nacional” (BALL, 2014, p.19) e que

o conceito de recontextualização tem contribuído significativamente para compreender, dentro do campo das políticas educacionais, como estas são recebidas ou emprestadas de outros contextos e recontextualizadas de acordo com as arquiteturas nacionais (constituídas por aspectos políticos, ideológicos e culturais). (MAINARDES; STREMEL, 2010, p.21).

Ao analisarmos os principais documentos oficiais do ProEMI - o Parecer CNE/CP n.º 11/2009, que trata da Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio (BRASIL, CNE/CP, 2009), e os Documentos Orientadores (BRASIL, MEC/SEB, 2009, 2011, 2013 e 2014) - emergiram algumas influências que agrupamos em quatro categorias, apresentadas no Quadro 3, a partir das quais organizamos as seções deste capítulo.

Quadro 3 - Influências na política de redesenho curricular do ProEMI

Influências - motivações para a elaboração da política	<ol style="list-style-type: none"> 1. Dados estatísticos e políticas em vigor 2. Indagações curriculares 3. Novo gerencialismo 4. Discursos (inter)nacionais recontextualizados
--	---

Fonte: Do pesquisador.

4.1 DADOS SOBRE O ENSINO MÉDIO E POLÍTICAS EM VIGOR: JUSTIFICATIVAS PARA A REFORMA CURRICULAR

Desde a proposta inicial do ProEMI, as justificativas para a criação e implantação de uma política que induzisse o redesenho curricular das escolas de EM estão baseadas nas necessidades advindas de outras políticas anteriores - especialmente a LDB (BRASIL, 1996) e o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação (BRASIL, 2007) – e em dados estatísticos. De acordo com o Parecer do CNE sobre a proposta apresentada pelo MEC (BRASIL, CNE/CP, 2009), esses dados “demonstram, amplamente, [...] a grave problemática” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 3) dessa etapa da Educação Básica no Brasil.

O documento também destaca a não superação da dualidade histórica¹⁷ no EM, assim como os desafios em garantir sua universalização, a permanência e a aprendizagem significativa da maioria dos estudantes, mesmo após 12 anos da aprovação da LDB. A causa apontada seria a inexistência de um currículo que promova uma aprendizagem que faça sentido para esses estudantes, daí a necessidade da reforma curricular. Tais mudanças justificam-se, no documento, “pois o Ensino Médio apresenta deficiências crônicas que vêm sendo desnudadas de forma

¹⁷ Entre propedêutico (formação geral/básica ou cultura geral) e profissionalizante (conhecimentos técnicos específicos).

contundente, pelos últimos resultados do SAEB, do ENEM e da PISA” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 7).

Segundo o CNE, a proposta inicial apresentada pelo MEC reconhece avanços a partir da implantação do EM integrado com a Educação Profissional Técnica. Declara, no entanto, que “prevalece a lacuna de programas consistentes no âmbito curricular para o Ensino Médio não profissionalizante, que corresponde a mais de 90% das matrículas” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.3). O documento relembra que, a partir da LDB, o caráter geral do EM, como fase final da Educação Básica, deve assegurar a formação comum para o exercício da cidadania, fornecendo meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Assim, defende a necessidade de adoção de diferentes formas de organização curricular, com o estabelecimento de princípios orientadores que garantam uma formação eficaz e atendam aos diferentes anseios dos jovens brasileiros (BRASIL, CNE/CP, 2009).

Além disso, a Secretaria de Educação Básica do MEC ressalta, no mesmo documento (BRASIL, CNE/CP, 2009), que estabeleceu como prioridade o desenvolvimento de programas e projetos que visam à melhoria da qualidade da Educação Básica, em concordância com o Plano de Metas (BRASIL, 2007) e em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. Justifica que, por esse motivo, propõe o Ensino Médio Inovador como um programa de apoio, objetivando o fomento de mudanças curriculares e a promoção de inovações pedagógicas nas escolas públicas.

O CNE relembra, ainda, as DCNEM (BRASIL, 1998) em vigência na época, as quais já prescreviam: a organização do currículo por áreas de conhecimento, com variadas organizações espaciais e temporais; a diversificação de programas e tipos de estudo disponíveis, com opções para os alunos; a interdisciplinaridade e a contextualização no tratamento metodológico (BRASIL, CNE/CP, 2009). Podemos perceber que essas prescrições foram seguidas na elaboração do DPO sobre redesenho curricular do Programa em questão.

O primeiro Documento Orientador do ProEMI traz, também, alguns desafios para a universalização do EM, com base em dados quantitativos:

- Em 2007, estudos do IPEA apontavam que 608 mil adolescentes até 17 anos estavam matriculados no Ensino Fundamental na modalidade de EJA;
- Em 2007, dos 9.464.792 jovens de 15 a 17 anos (PNAD 2007), 1.584.365 não estudavam e 2.895.870 trabalhavam; e

– A PNAD 2007, registra que 24% dos adolescentes de 15 a 17 anos com renda familiar per capita menor que $\frac{1}{4}$ do salário mínimo não estão estudando e 4% dos adolescentes com renda familiar maior do que cinco salários mínimos (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 6)

Com esses dados, o documento (BRASIL, MEC/SEB, 2009) pretende mostrar a situação de exclusão de adolescentes de 15 a 17 anos da escolarização, inclusive devido a sua inserção precoce no mundo do trabalho. Além disso, alerta para outras questões como a defasagem idade-série, as dificuldades de aprendizagem, a precariedade de oferta educacional no campo e a inadequação de propostas pedagógicas às diferentes realidades nas quais vivem os adolescentes dessa faixa etária.

O mesmo documento (BRASIL, MEC/SEB, 2009) ainda menciona, na sua argumentação em favor da implantação do ProEMI, o compromisso com outras políticas em curso no âmbito nacional: a Constituição da República Federativa do Brasil, a LDB, o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Lei 11.494/2007). Traz à tona, ainda, o direito à instrução a todos os seres humanos, anunciado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948).

As duas versões seguinte do Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2011; 2013), apresentam novos dados estatísticos para justificar a implantação do ProEMI. Entre outros, destacam que, de 2009 para 2011, a oferta de EM manteve-se praticamente estável e que apenas 50,9% dos jovens entre 15 e 17 anos estavam no EM no ano de 2009, passando para 51,6% em 2011. Lembrando que, enquanto a maioria dos estudantes da faixa etária estavam ainda no Ensino Fundamental, a meta do PNE (2001/2010) era 50% de cobertura em 2006 e 100% em 2011. O Documento Orientador de 2013 (BRASIL, MEC/SEB, 2013) acrescenta índices de aprovação, reprovação e abandono escolar de 2011, destacando a situação da 1.^a série do EM, na qual a taxa de aprovação foi de 70%, enquanto 18% dos estudantes reprovaram e 11% abandonaram a escola durante o ano.

O Documento Orientador de 2014 (BRASIL, MEC/SEB, 2014), por sua vez, não apresenta indicadores como nos documentos anteriores, mas traz a importância da Emenda Constitucional n.º 59/2009, que torna obrigatória a oferta de Educação Básica dos 04 aos 17 anos, e a meta 3 do PNE (em tramitação na época), que

estabelece a universalização do EM até 2020, com a previsão de uma taxa líquida de 85% de atendimento na faixa etária entre 15 e 17 anos. O documento ainda destaca a importância do Pacto Nacional pela Formação do Ensino Médio (PNEM) como política de formação continuada de professores do EM, articulada ao Redesenho Curricular proposto pelo ProEMI.

Em síntese, avaliamos que o DPO utiliza argumentos convincentes para justificar a criação e a implantação do ProEMI, ao colocar em evidência dados estatísticos que denunciam os desafios a serem superados, especialmente quanto à universalização do EM. Ao mesmo tempo, defende a proposta de reforma curricular como forma de atender outras políticas, citadas anteriormente, e alcançar determinadas metas estabelecidas para essa etapa da Educação Básica.

4.2 INDAGAÇÕES CURRICULARES: REPENSANDO O CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO

Trazemos à tona, inicialmente, um marco histórico quanto as discussões sobre currículo no âmbito do MEC, a elaboração do documento *Indagações sobre currículo* (ARROYO, 2007), que teve dois momentos. No primeiro houve a produção de textos sobre o tema por autores do GT Currículo, apreciados posteriormente por profissionais “diretamente envolvidos com a questão curricular junto aos sistemas de ensino, indicados pelo/a UNDIME, CONSED, SEESP/MEC, SECAD/MEC, CONPEB/MEC, REDE/MEC” (ARROYO, 2007, p.6), resultando num pré-texto para discussão em seminários.

No segundo momento houve duas edições de um seminário (novembro e dezembro de 2006) em Brasília, denominado *Currículo em Debate*.

Nessa ocasião, os textos, ainda em versão preliminar, foram socializados e passaram pela análise reflexiva de secretários municipais e estaduais de educação; de profissionais da educação representantes da UNDIME, do CONSED, do CNE e de entidades de caráter nacional como CNTE, ANFOPE, ANPED; de professores de Universidades – que procuraram apresentar as indagações recorrentes de educadores, professores, gestores e pesquisadores sobre currículo e realizar um levantamento da potencialidade dos textos junto aos sistemas. Esse evento contou com a expressiva participação de representantes das secretarias estaduais e municipais de educação e da secretaria do Distrito Federal, em um total de aproximadamente 1500 participantes (ARROYO, 2007, p.7).

O documento final conta com (5) cadernos, organizados em torno dos eixos Currículo e Desenvolvimento Humano; Educandos e Educadores: seus Direitos e o Currículo; Currículo, Conhecimento e Cultura; Diversidade e Currículo; Currículo e Avaliação. Na apresentação desses textos, o MEC afirma ter “consciência da pluralidade de possibilidades de implementação curricular nos sistemas de ensino” (ARROYO, 2007, p.8), por isso faz um convite a gestores, professores e demais profissionais da educação para entrarem no debate.

O foco do documento está na Educação Infantil e no Ensino Fundamental, mas propõe que os currículos da Educação Básica sejam repensados, considerando-os não como algo pronto, mas como “uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas [...] expostos às novas dinâmicas e reinterpretados em cada contexto histórico” (ARROYO, 2007, p.9).

Nesse contexto de discussão sobre currículo da Educação Básica que já vinha ocorrendo no âmbito do MEC, ganha fôlego o debate em torno do currículo do EM. Anteriores à proposta do ProEMI. Segundo pesquisa realizada por Isleb (2016)¹⁸, houve dois movimentos que antecederam a criação do ProEMI.

O primeiro ocorreu em 2008, quando uma avaliação sobre o Ensino Médio Integrado¹⁹ proposta pela Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica (DCOCEB/SEB/MEC) concluiu que aquela política era central para a educação profissional, mas não conseguia atender as especificidades do EM regular, nem dialogar com a maior parte dos estudantes. A partir de então, foi elaborado o documento *Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional - versão preliminar*, propondo “a criação da Política Nacional para o Ensino Médio, que se articulava com a LDBEN nº 9.394/96, com o Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/2001), com a implantação do FUNDEB e com a formulação e implementação do PDE.” (ISLEB, 2016, p. 3-4)

Segundo Isleb (2016), o documento apresentava uma proposta que permitia diferentes formas de integrar o EM com a Educação Profissional, numa perspectiva

¹⁸ Em trabalho apresentado na Reunião Científica da ANPEd Sul e publicado em seus anais, Isleb (2016) traz uma reconstituição histórica da criação do ProEMI, no período de 2007 a 2011, com base em uma entrevista realizada com Carlos Artexes Simões, que acompanhou o processo enquanto atuou na SEB/MEC.

¹⁹ Política curricular na qual o Ensino Médio está articulado com a Educação Profissional Técnica de nível médio, implantada pelo Decreto n.º 5.154/04.

de formação unitária, dando centralidade ao trabalho, integrado à cultura, ciência e tecnologia, numa dimensão teórico-prática. Como um projeto único para todo o EM, pretendia ser uma alternativa de política que atendesse também o EM não profissionalizante. No entanto, o texto do documento não chegou a ser publicado e a política em questão nunca foi implantada.

O segundo movimento, de acordo com Isleb (2016), se deu a partir da parceria firmada entre o MEC e a Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República (SAE), para a realização de um Grupo de Trabalho (GT) Interministerial, iniciado no final de 2007 e encerrado em 2008. Com o objetivo de elaborar uma proposta para superar o dualismo histórico que marcava o EM e expandir a oferta, o GT utilizou como base o documento *Ensino Médio Integrado: uma perspectiva abrangente na política pública educacional* mencionado anteriormente.

Como resultado, foi produzido o documento *Reestruturação e Expansão do Ensino Médio no Brasil*, que demonstrava preocupações como o currículo, a formação dos sujeitos, a valorização do trabalho docente e a melhoria das escolas estaduais. Além disso, também defendia o conceito de integração e “uma proposta curricular unitária, articulada e integrada aos eixos trabalho, ciência, tecnologia e cultura” (ISLEB, 2016, p. 7) propondo apenas dois modelos diferentes para o EM Integrado: o primeiro, sem a formação profissional e, o segundo, integrado a Educação Profissional Técnica de nível médio ou normal médio. Acompanhado de um diagnóstico, o documento propunha a criação do Programa Ensino Médio Nacional como uma nova ação do PDE, que seria discutida no interior do MEC como base para formulação da política.

Isleb (2016) conta que a proposta também não foi implantada, mas teria sido levada à imprensa e à consulta pública antes de constituir-se uma política pública, o que teria levado o então Ministro da Educação, Fernando Haddad, a solicitar, em fevereiro de 2009, a elaboração de um novo programa para o EM a ser enviado para o CNE num prazo de 15 dias. Devido à urgência, foram aproveitados os materiais produzidos nos dois movimentos anteriores para criar a *Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio*, resultando em semelhanças entre esses documentos.

Com uma análise detalhada da proposta, o Parecer CNE/CP n.º 11 (BRASIL, CNE/CP, 2009), do relator Francisco Aparecido Cordão, é aprovado pela Comissão Especial, constituída pela Câmara de Educação Básica, e pelo Conselho Pleno do

CNE. Após aprovação, é instituído o ProEMI pela Portaria n.º 971, de 09 de outubro de 2009 e lançada a primeira versão oficial do Documento Orientador do ProEMI, que pretendia

informar às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal sobre a formulação de propostas compatíveis com as diretrizes do Programa Ensino Médio Inovador, permitindo que as instituições proponentes possam sistematizar seus projetos de forma coerente com os pressupostos e finalidades previstas pelo Ministério da Educação, em consonância com os interesses dos entes federados partícipes, reconhecendo as especificidades regionais e a diversidade de ideais já operacionalizadas pelas redes de ensino (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 3).

Outras versões do Documento Orientador foram publicadas em anos posteriores (BRASIL, MEC/SEB, 2011; 2013; 2014)²⁰, com algumas reformulações da política.

4.3 NOVO GERENCIALISMO: O MOVIMENTO EMPRESARIAL *COMPROMISSO TODOS PELA EDUCAÇÃO*

É importante contextualizarmos o cenário político no qual o ProEMI emerge. Em 2007, durante a gestão de Luis Inácio Lula da Silva na presidência do Brasil, foi lançado o Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), que previa ações para o desenvolvimento do país em diversos setores. No caso da educação, as ações propostas foram reunidas no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), do qual o ProEMI é uma de suas ramificações.

A partir de Shiroma, Garcia e Campos (2011), constatamos que o PDE assimilou as proposições do movimento empresarial Compromisso Todos pela Educação, apresentadas em um documento intitulado *Todos pela Educação: rumo a 2022*. Esse fato demonstra uma antecipação dos empresários em pautar a agenda governamental, reafirmando o papel do Estado, mas redefinindo “o sentido e o significado da educação pública” (SHIROMA; GARCIA; CAMPOS, 2011, p. 226), o que se comprova com o posterior lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação pelo Governo Federal (BRASIL, 2007).

²⁰ Análise realizada por Silva e Jakimiu (2016, p. 910) “sinaliza para a hipótese de que as alterações nos documentos são, ao menos em parte, resultantes de um processo de acomodação entre o que é prescrito pelo órgão de governo e as condições de realização do Programa, bem como pela amplitude do universo de interlocutores envolvidos”.

O próprio Parecer que trata da proposta do ProEMI indica a vinculação da sua implementação com o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação:

[...] o **Plano de Implementação** indica que os critérios, os parâmetros e os procedimentos para o apoio técnico-financeiro estão em consonância com o previsto no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, na Resolução CD/FNDE/nº 29, de 20 de junho de 2007, e na Resolução CD/FNDE nº 47, de 20 de setembro de 2007, que tratam da implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União, em regime de colaboração com Estados, Municípios e Distrito Federal e a participação das famílias e da comunidade (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.5).

Portanto, o *movimento empresarial* representa uma influência significativa nas políticas educacionais definidas a partir do PDE, dentre elas o ProEMI.

Considerando que as mudanças na educação fazem parte de um processo de transformação mais amplo e localizando o Brasil num contexto no qual as políticas circulam além das fronteiras nacionais, é possível perceber as influências externas nesse cenário. A exemplo do Reino Unido, a maioria das outras sociedades do mundo ocidental e das sociedades desenvolvidas vem passando, nas últimas décadas, por “uma profunda *transformação* nos princípios de organização de provisão social, especialmente no setor público” (BALL, 2011, p. 23).

Nesse contexto, Ball (2011) defende que o discurso fordista de produtividade e planejamento é substituído pela flexibilidade e pelo empreendedorismo da retórica pós-fordista, reestruturando o Estado de Bem-estar Social para subordiná-lo às forças do mercado. Como consequência, o setor público tem buscado um redirecionamento ético voltado para a excelência, a efetividade e a qualidade, seguindo a lógica da cultura do *novo gerencialismo*.

Segundo Tinoco (2013, p. 5), o “Novo Gerencialismo Público - NGP refere-se a um conjunto de reformas inspiradas nos métodos e formas de gestão do setor privado com vistas a modernizar e inovar as organizações e políticas públicas”. Originado nos países anglo-saxões, o NGP vem sendo transferido e adaptado a diversos países ocidentais, conforme as especificidades nacionais. No Brasil, a reforma - que “teve forte influência da experiência internacional oriunda dos EUA e da Inglaterra e de órgãos internacionais como o Banco Mundial” (TINOCO, 2013, p. 6) - iniciou com a intenção de superar o modelo de gestão burocratizada, propondo soluções baseadas no controle e na *performance*.

Com essas mudanças na gestão pública, o Estado passa a exercer um controle a distância, concentrado no governo central, e voltado para a qualidade, no qual

o sucesso competitivo pode ser alcançado pela restrição dos sistemas de controle (é expressivamente denominado estrutura livre-restrita), pela motivação das pessoas em produzir com 'qualidade' e pelo esforço em busca de 'excelência'. Com essa abordagem, gerentes tornam-se líderes mais do que controladores, provendo visão e inspiração que geram compromisso coletivo da corporação em 'ser a melhor'. (BALL, 2011, p. 24).

Ainda de acordo com Ball (2011), essa visão, ao fazer-se presente na educação, muda principalmente o papel dos diretores de escola, mas também a estrutura política num nível macro, partindo das legislações e dos interesses empresariais. O modelo de gestão aproxima-se, portanto, de um negócio, com regulação e controle semelhantes ao setor privado, inclusive atrelando a performance a possíveis financiamentos e à responsabilização (*accountability*). Ocorre, assim, a “imposição e o cultivo da performatividade na educação e no setor público, somados à importação e disseminação do gerencialismo” (BALL, 2011, p. 25).

Seguindo essa lógica, Ball (2011) argumenta que os cidadãos são incentivados à autoajuda e à autorresponsabilidade, em oposição a uma “cultura da dependência” a que estariam acostumados. O conceito de cidadão confunde-se com o de consumidor, vivendo-se uma organização social na qual o principal poder é o mercado. Toda essa reforma do setor público se sustenta na filosofia e na economia do neoliberalismo, com sua falsa ideia de liberdade. Por isso, estão voltadas para o autointeresse, estimulado por incentivos e recompensas, e para a competição entre as pessoas, sustentando uma “nova economia moral”. Na educação, por exemplo, ela pode ser percebida no incentivo à competição entre as escolas, na busca por metas organizacionais e na autonomia do professor. A melhoria na qualidade da educação fica sujeita à essa retórica de aperfeiçoamento e empreendedorismo tomada de empréstimo do setor privado.

Apresentamos um exemplo de como essas influências estão presentes no texto do Parecer do Conselho Nacional de Educação sobre a proposta inicial do ProEMI:

[...] o avanço da qualidade na educação brasileira depende fundamentalmente do compromisso político e da competência técnica dos professores, do respeito às diversidades dos estudantes jovens e da garantia da autonomia responsável dos Sistemas de Ensino e das instituições escolares na formulação de seu projeto político pedagógico, e de uma proposta consistente de organização curricular (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 7).

Interpretamos que o referido documento incentiva a autorresponsabilidade tanto dos professores, com seu “compromisso político e competência técnica”, quanto

das escolas e dos Sistemas de Ensino, pois defende que “o avanço na qualidade da educação brasileira” depende de uma “autonomia responsável” na formulação do Projeto Político Pedagógico e da proposta de organização curricular. A liberdade e a flexibilidade quanto à elaboração do currículo presente na política do ProEMI estão fortemente ligadas às ideias de autonomia, empreendedorismo e inovação advindas do novo gerencialismo e, por sua vez, estão vinculadas à responsabilização pela melhoria da qualidade.

Como Drabach e Souza colocam, para a lógica do gerencialismo, a autonomia é entendida como “responsabilização das unidades escolares pelo sucesso ou o fracasso das políticas educacionais” (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 236), isto é, para o aumento da eficiência e melhora dos resultados da escola. A ênfase na qualidade, discutida anteriormente sob o aspecto da nova economia moral, resulta, ainda, da influência das técnicas do gerenciamento de qualidade total e do gerenciamento de recursos humanos no serviço público apontada por Ball (2011). Se, por um lado, a tomada de empréstimo dessas técnicas leva a uma cultura de valorização da autonomia e do empoderamento, possibilitando a cada indivíduo a iniciativa e o desenvolvimento de seu potencial, por outro, estão sustentadas no estímulo à autovigilância e à vigilância mútua. Com essa cultura, pretende-se transmitir os valores da organização a seus empregados, fortalecendo a estrutura normativa do trabalho, de modo a determinar como se deve pensar e agir.

Recapitulando as ideias de Ball (2011), verificamos que, com a disseminação do gerencialismo, a educação e o setor público passam a ter características semelhantes a um negócio, com a imposição e o cultivo da performatividade²¹. Essas mudanças, “também requerem e encorajam maior conjunto de formas de organização e culturas institucionais e aproximam formas e culturas dos modos de regulação e controle predominantes no setor privado (BALL, 2011, p. 25).

Confrontando a análise da proposta de redesenho curricular que consta nos documentos oficiais do ProEMI com a análise dos discursos de reforma educacional do Reino Unido e dos Estados Unidos (MAGUIRE; BALL, 2011), constatamos no ProEMI uma influência significativa do *novo gerencialismo*, com características pós-

²¹ “A performatividade é a forma por excelência de governamentalidade neoliberal, que abrange a subjetividade, as práticas institucionais, a economia e o governo”. Além disso, “convida-nos e incita-nos a tornarmo-nos mais efetivos, a trabalharmos em relação a nós mesmos e a sentirmo-nos culpados ou inadequados se não o fizermos” (BALL, 2014, p. 66)

fordistas. Isso porque, as mudanças propostas para o ensino médio público brasileiro assemelham-se ao ímpeto de reforma escolar verificado nos Estados Unidos:

A reestruturação refere-se a uma série de mudanças ambientais e estruturais – como a escolha pelos pais, escolas inclusivas e a formação de conselhos comunitários – assim como uma variedade de mudanças curriculares e organizacionais nas escolas – como gerenciamento pela escola (primordialmente do gerenciamento local de escolas) e o processo decisório partilhado. (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 177).

Da mesma forma, o ProEMI propõe mudanças curriculares e organizacionais no EM, incluindo o gerenciamento pela escola e o processo decisório partilhado. O próprio termo “reestruturação” é enfatizado no Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2011), explicitando claramente o discurso da reforma.

Continuando o comparativo com o que foi verificado nos Estados Unidos (MAGUIRE; BALL, 2011), a proposta de redesenho curricular do ProEMI cria, também, uma evidente expectativa quanto às implicações dessa reestruturação no papel do professor. Além disso, apesar de não ser algo tão claramente explícito nos documentos oficiais, podemos inferir que uma das condições para a implementação da proposta seja uma mudança também no papel do diretor, envolvendo “a troca de uma ênfase administrativa para uma ênfase no diretor como um [...] líder transformador” (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 178).

O novo gerencialismo, portanto, mostra-se presente no modelo de gestão defendido pelo ProEMI, correspondendo mais às características pós-fordistas de produção, como no contexto norte-americano, com a responsabilização dos profissionais pelos resultados, a busca pela inovação e hierarquias mais horizontais, além da flexibilização, da iniciativa e da capacidade de trabalho em equipe²².

Drabach e Souza (2014) acrescentam, ainda, que a reforma educacional ocorrida no Brasil na década de 1990 como forma de adequação às diretrizes internacionais, visando à inserção do país no mercado globalizado, introduziu o modelo gerencial na educação brasileira, provocando “a ressignificação dos princípios da gestão democrática, com forte ênfase nas ideias de autonomia, participação e descentralização” (p. 236).

Como exemplo desse discurso sobre gestão escolar democrática, trazemos o

²² Nesse aspecto, as reformas nos Estados Unidos diferenciam-se daquelas do Reino Unido, que assumiu um modelo da clássica empresa fordista, com a imposição de procedimentos gerenciais e mínima participação nos processos decisórios, além de sistemas organizados para disciplinar e dirigir o professor. (MAGUIRE; BALL, 2011)

documento *Indicadores da qualidade na educação*, destinado a ser um instrumento para avaliação e planejamento da escola. Resultado de um trabalho de parceria de várias organizações governamentais e não-governamentais, e coordenado por um grupo composto por Ação Educativa, Unicef, PNUD e Inep-MEC (2004, p 31), o documento aponta, como algumas características da gestão escolar democrática, “o compartilhamento de decisões e informações e a preocupação com a qualidade”.

Como essas ideias também estão presentes no DPO do ProEMI, inferimos elas foram incorporadas nos discursos dos formuladores da política, que traz a uma necessidade de aprender a dividir o trabalho e o poder, envolvendo os professores nos processos decisórios, como mostra o Parecer do CNE sobre a proposta inicial do MEC.

O Programa precisará da participação de professores que sejam capacitados para realizar um diálogo articulador entre os saberes, o que exige compartilhamento de conhecimentos com os demais docentes, trabalho em equipe, planejamento coletivo e execução integrada (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 18).

É traçado um perfil do profissional necessário para atuar no Programa, incentivando a participação e o comprometimento com a mudança como condições para efetivas transformações no contexto da prática. Nesse sentido, inferimos que na atuação da política de redesenho curricular do ProEMI, os professores são considerados - assim como no modelo de reforma educacional dos Estados Unidos - reformadores, e não reformados (MAGUIRE; BALL, 2011), conforme a importância dada no DPO à autorresponsabilidade (do professor e da escola), e à participação no trabalho coletivo.

4.4 DISCURSOS (INTER)NACIONAIS SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR E TRABALHO DOCENTE: RECONTEXTUALIZAÇÕES POR HIBRIDISMO

De acordo com Lopes (2005), fragmentos de diferentes textos – oficiais ou não - que circulam global e localmente pelo meio educacional, são valorizados com diferentes intensidades e associados a outros fragmentos com tendências teóricas distintas. Por meio da recontextualização, são ressignificados e refocalizados, formando discursos híbridos. Nesse processo de negociação que envolve relações de poder, alguns sentidos e significados são favorecidos, em detrimento de outros.

A produção do DPO do ProEMI faz parte desse contexto, no qual o hibridismo se faz presente. Além das razões locais para a produção de uma política, o contexto de influência envolve essa dinâmica de hibridização de discursos, que também encontramos nos textos oficiais analisados nesta pesquisa, dentre os quais destacamos algumas concepções de educação escolar e trabalho docente.

Um exemplo é o conceito de educação ao longo da vida, explicitado no Parecer do CNE sobre a proposta inicial do Programa, ao apontar como finalidades do EM a

preparação básica para o trabalho e a cidadania, não apenas para continuar estudos, mas para continuar aprendendo, de sorte que tenha flexibilidade tanto para se adaptar a novas condições de ocupação quanto à necessidade de contínuos aperfeiçoamentos posteriores; *que ao aprender, aprenda a aprender, para continuar aprendendo*, se atualize frente às novas condições profissionais, e se aprimore como pessoa, com autonomia intelectual, pensamento crítico e comportamento ético (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 10, grifo nosso)

Lopes e López (2010, p. 96) identificam esse discurso de “valorização de um necessário e contínuo processo de *aprender a aprender*, agregando ao conceito de educação um caráter contínuo e permanente”, como um dos pilares da reforma educacional proposta no Relatório Delors²³. Os sentidos atribuídos às finalidades da educação, recontextualizados, refletem em projetos políticos curriculares locais

Outro exemplo do hibridismo presente na política analisado está na influência de concepções de educação que vêm de um tempo histórico iniciado em 1920, com o advento da Educação Nova e da pedagogia moderna. Segundo Nóvoa (2009) esse tempo histórico é marcado simbolicamente pelo manifesto da Educação Nova, com seus princípios de educação integral, autonomia dos educandos, métodos ativos e diferenciação pedagógica, somados à “revolução copernicana que coloca a criança no centro, procurando assegurar uma educação à sua medida” (p. 76). Os modos de conceber a educação elaborados pela pedagogia moderna tornam-se, então, dominantes na sociedade do século XX, incluindo o conceito de educação integral.

Vale salientar a importância histórica do debate sobre educação integral no Brasil desde a primeira metade do século XX, quando uma das influências mais significativas é a de Anísio Teixeira. Foi principalmente por meio dele

²³ As bases pedagógicas no lema ‘aprender a aprender’ propagaram-se em 1996, em âmbito mundial, com o Relatório de Jacques Delors publicado pela UNESCO. Sendo que no Brasil, tal relatório, denominado, *Educação: um tesouro a descobrir*, foi publicado em 1998, tornando um referencial apontado nos discursos das mudanças curriculares (ANDRADE, 2012, p. 104).

que a educação integral adquiriu a dimensão de alternativa generalizável, adequada ao mundo moderno, e não de mero treinamento intensivo, com vistas à adequação das populações “indisciplinadas” às novas exigências do sistema industrial urbano. [...] A forma como o autor concebeu a educação integral e a escola de tempo integral é fonte imprescindível para uma abordagem do tema que se mantenha orientada pelo sentido de democratização da realidade educacional brasileira (CAVALIERE, 2010, p. 259).

Teixeira, que difundiu os pressupostos da Escola Nova, ao aprofundar-se nos pensamentos do pragmatismo norte-americano, formulou sua concepção de educação integral, assim resumida por Cavaliere (2010, p. 258):

o entendimento de que educação é vida e não preparação para a vida; o entendimento de que as demais instituições sociais perderam parte de suas capacidades educativas, que devem então ser supridas pela escola; e a busca da escola verdadeiramente “comum”, isto é, democrática.

A questão da democracia é crucial para Anísio Teixeira, assim como na filosofia social de Dewey²⁴. E é nessa vertente pragmatista, que podemos identificar uma das concepções de formação integral presente nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica: a escola como ambiente de reconstrução de experiências sociais. Lembrando que o ProEMI é anterior a essas Diretrizes, mas já foi elaborado em sintonia com o DPO sobre currículo no âmbito do MEC e do CNE.

Compreender e realizar a Educação Básica, no seu compromisso social de habilitar o estudante para o exercício dos diversos direitos significa, portanto, potencializá-lo para a prática cidadã com plenitude, cujas habilidades se desenvolvem na escola e se realizam na comunidade em que os sujeitos atuam. (BRASIL, CNE/CEB, 2010, p. 52).

Podemos compreender melhor essa relação entre prática cidadã plena e educação a partir das colocações de Cavaliere (2002) sobre a concepção de educação integral de Dewey. Segundo a autora, Dewey propunha uma prática escolar com experiências reais, “onde relações interpessoais se estabeleçam em diversos níveis e onde os aprendizados científicos e para as vidas pública e privada aconteçam de maneira integrada” (p. 260).

A partir da análise do pensamento de Dewey e de Habermas, Cavaliere (2002) propõe uma concepção contemporânea de educação escolar, compreendendo-a

²⁴ Nos reportamos a Dewey por ser inspirador de Anísio Teixeira, cuja obra, que percorre cinco décadas, inclui várias passagens em que defende e caracteriza uma escola de educação integral (CAVALIERE, 2010). Sua obra ainda apresenta algumas ressonâncias nas políticas de reforma educacional da atualidade, especialmente no que se refere à educação integral e à escola em tempo integral.

como um ambiente onde se reconstruem experiências sociais associadas à explicitação dos aspectos políticos inerentes e inseridas na estrutura social vigente. Ou seja, a educação escolar “como um projeto político-cultural que vise a emancipação dos indivíduos e o aperfeiçoamento democrático” (CAVALIERE, 2002, p 267). Apresenta, portanto, uma noção de aprendizagem por intermédio do meio, pelo compartilhamento de experiências significativas.

No Brasil, a gestação de uma nova identidade para a escola fundamental impõe que se criem condições para o estabelecimento de um convívio intenso, autêntico e criativo entre todos os elementos da comunidade escolar. Ou seja, é preciso que a escola seja um ambiente onde crianças e adultos vivenciem experiências democráticas. (CAVALIERE, 2002, p. 21).

Em concordância com Cavaliere, sobre a gestação dessa nova identidade para a escola, a política de redesenho curricular do ProEMI “estabelece um referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os Projetos Escolares” (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 10) cuja construção “deverá ocorrer de forma coletiva e participativa contemplando ações que correspondam à realidade da escola e dos estudantes” (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 17).

A análise dos documentos oficiais no levou a compreender, também, que a concepção de formação integral presente no DPO do ProEMI também está em consonância com a de formação plena apresentada por Arroyo (2007) em *Indagações sobre Currículo*. Como já mencionamos, as influências do debate desencadeado podem ser percebidas nos documentos nacionais analisados, principalmente nos pareceres.

Um exemplo é a ênfase dada nos documentos à integração curricular e à contextualização do conhecimento. Nesse sentido, Moreira e Candau (2007) alertam, a respeito dos conhecimentos escolares, que estes são formados por saberes selecionados para constituírem o currículo. Porém, antes de serem ensinados nas salas de aula, passam por uma descontextualização, pois não é possível ensiná-los como no contexto em que surgiram. Quando são totalmente descontextualizados, como algumas vezes ocorre nos livros didáticos, acabam por omitir a complexidade de seu processo de produção, motivo pelo qual costumam passar a impressão de serem definitivos e inquestionáveis, além de perder suas conexões com o mundo social.

Salientamos, como afirma Lopes (1998), que não é novo o consenso

educacional

em defesa de maior diálogo entre as disciplinas, de trabalhos integrados, voltados para temas e projetos que inter-relacionem conceitos de diferentes campos de conhecimento, capazes de minimizar a fragmentação do conhecimento e seu entendimento como um conjunto de idéias dissociadas e sem relação com a vida social concreta (LOPES, 1998, p.12).

Ainda quanto às concepções de educação escolar, Arroyo (2007) relembra que a LDB n.º 9394/96 colocou a educação como direito à formação e ao desenvolvimento pleno, afastando a visão de preparação de mão de obra para o mercado. A partir dessa concepção, o autor propõe repensar os currículos, o que implicaria, segundo ele, em algumas consequências, como: a recuperação de dimensões da docência e a superação de currículos soterradas sob o tecnicismo, o positivismo e o pragmatismo que dominaram por décadas o campo do ensino; a atenção à pluralidade de tempos, espaços e processos de formação; a recuperação de dimensões perdidas e secundarizadas no ordenamento curricular, por exemplo, a formação ética dos educandos; e uma releitura das ciências, desvendando seus valores de mundo e suas visões de ser humano. Essas proposições estão claramente presentes na proposta de redesenho curricular do ProEMI, como veremos no próximo capítulo, que trata dos princípios para o redesenho curricular e das suas estratégias de organização das práticas.

Quanto à questão da formação de professores, Nóvoa (2009) afirma, com base na leitura de ampla variedade de materiais sobre os professores e seu desenvolvimento profissional, que parece haver um *consenso discursivo* sobre o tema, que inclui além de palavras, práticas e políticas que elas transportam e sugerem. “Parece que estamos todos de acordo quanto aos grandes princípios e até quanto às medidas que é necessário tomar para assegurar a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores” (NÓVOA, 2009, p. 14).

Nóvoa (2009) aponta que, para esse consenso discursivo, contribuíram, mais do que os professores, dois grandes grupos: de um lado, os que produziram um conjunto de textos em torno do conceito de professor reflexivo e, de outro, os que criaram práticas discursivas alicerçados no conhecimento das redes internacionais e dos dados comparados. A crítica do autor é de que os professores não foram os autores desses discursos, mas sim a comunidade de formação de professores em expansão nos últimos anos, que inclui, principalmente, as universidades, os especialistas internacionais e a “indústria do ensino”. Para Nóvoa (2009) há, portanto,

um excesso de discursos que, apesar de parecerem óbvios e consensuais, raramente têm se concretizado na prática

Ao realizarmos a análise dos documentos oficiais percebemos, também, evidências do consenso discursivo apresentado por Nóvoa (2009) quanto aos professores e seu desenvolvimento profissional. A proposta de redesenho curricular do ProEMI evidencia como uma das linhas de ação “a melhoria das condições de trabalho docente e sua formação inicial e continuada (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 3)”. Em todas as versões dos Documentos Orientadores do Programa (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 11; 2011, p. 7; 2013, p. 12; 2014, p. 6) ela se traduz em estratégias que visam a essa melhoria de condições por meio do “estímulo à atividade docente em dedicação integral à escola, com tempo efetivo para atividades de planejamento pedagógico, individuais e coletivas. ”

No parecer inicial do CNE sobre o ProEMI, encontramos um exemplo da presença desse consenso discursivo, pois afirma ser

fundamental garantir que as Universidades, preferentemente as públicas, atuem conjuntamente com as escolas de Educação Básica no desenvolvimento da formação continuada no seu interior, de forma integrada com seu projeto pedagógico, nos horários de trabalho pedagógico coletivo e outros tempos e espaços que podem ser criados, na medida em que sejam implementadas novas composições da jornada de trabalho, ampliando a parcela destinada a atividades diversificadas e extraclasse.(BRASIL, CNE/CP, 2009) .

No fragmento acima, estão presentes alguns elementos que aproximam-se de três medidas propostas por Nóvoa (2009) para superar os dilemas atuais quanto à atuação e formação profissional dos professores: 1.^a) Fazer com que os professores tenham um lugar predominante na formação de seus colegas, com propostas teóricas construídas dentro da profissão, a partir da reflexão dos professores sobre seu próprio trabalho; 2.^a) Promover novos modos de organização da profissão, superando as fortes tradições individualistas e as rígidas regulações burocráticas externas por meio da colegialidade, da partilha e das culturas colaborativas, o que passa pela alteração das condições existentes nas escolas e das políticas públicas; 3.^a) Reforçar a dimensão pessoal e a presença pública dos professores, isso implica considerar a aprendizagem ao longo da vida não como uma obrigação ou constrangimento, mas como direito e necessidade da profissão e, além disso, abrir a profissão para o exterior, o que exige a capacidade de comunicação com a sociedade.

Como vimos, há um intercâmbio de vários discursos, advindos de textos nacionais e internacionais, refletindo no DPO do ProEMI, no que tange ao redesenho curricular. As recontextualizações de concepções, entre elas as de educação escolar e formação docente, deram origem a discursos híbridos, prevalecendo alguns sentidos resultantes das negociações no contexto da produção de texto. Esses sentidos estão presentes nos princípios que fundamentam o Programa e nas estratégias elaboradas para organizar as práticas, aspectos do DPO que abordaremos no próximo capítulo, a partir da análise de textos das políticas oficiais.

5 O DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL DO PROEMI: PRINCÍPIOS PARA O REDESENHO CURRICULAR E ESTRATÉGIAS DE ORGANIZAÇÃO DAS PRÁTICAS

Para Ball e Mainardes (2011), a política pode estar relacionada à organização das práticas e à relação que essas práticas têm com alguns princípios. Em vista disso, este capítulo tem por objetivo *identificar e problematizar, a partir dos textos das políticas oficiais do ProEMI, princípios e estratégias para o redesenho curricular.*

Partindo de Mainardes e Stremel (2010), assim como Lopes (2005), focamos mais especificamente no que Bernstein (1996) denominou de Discurso Pedagógico Oficial (DPO). Assim, considerando o período que vai desde 2009, quando o Programa foi lançado, até 2016, selecionamos para o *corpus* desta análise, textos das políticas oficiais do ProEMI, que representam o DPO nacional, com validade em todo o território brasileiro, e também o DPO da Rede Estadual de Santa Catarina (SC).

No âmbito nacional, analisamos o Parecer CNE/CP n.º 11/2009 que trata da *Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio* (BRASIL, CNE/CP, 2009) e os *Documentos Orientadores do ProEMI* (BRASIL, MEC/SEB, 2009, 2011, 2013 e 2014). No âmbito estadual, analisamos o documento intitulado *ORIENTAÇÕES: Organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual, para os anos letivos 2015/2016* (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014) e a *Matriz Curricular do ProEMI* (Anexo A).

Para trabalharmos os dados sobre o redesenho curricular a partir dos documentos oficiais do ProEMI, recorreremos à análise textual discursiva (MORAES, 2003). Realizamos, inicialmente, o processo de unitarização ou desmontagem dos textos que compõem o *corpus* da análise. Durante essa fase, por meio de um processo de impregnação intensa dos dados e dialogando com o referencial teórico, buscamos por *princípios para o redesenho curricular*, entendidos como bases conceituais da política; em seguida, buscamos identificar *estratégias de organização das práticas*, isto é, os direcionamentos para colocar em ação esses princípios da política no contexto da prática. Por último, a análise voltou-se para a busca de *recontextualizações* desses princípios e estratégias no DPO da Rede Estadual de SC.

Após a unitarização, passamos a comparar as unidades e agrupar elementos com significados próximos. Desse processo, também com base em nosso referencial teórico, emergiram as categorias apresentadas no Quadro 4. Optamos pelo uso dos

métodos indutivo e intuitivo (MORAES, 2003), visto que não havíamos estabelecido categorias *a priori*, por não acreditar ser possível deduzir categorias da teoria sem uma compreensão aprofundada dos textos a serem analisados.

Quadro 4 - Princípios e estratégias para o redesenho curricular - DPO Nacional

Princípios ²⁵ para o redesenho curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Formação humana integral com qualidade social 2. Trabalho como princípio educativo e direitos humanos como princípio norteador 3. Inovações curriculares e pedagógicas²⁶ 4. Autonomia com autorresponsabilidade
Estratégias ²⁷ de organização das práticas	<ol style="list-style-type: none"> 1. Integração curricular 2. Reorganização do tempo/espaço pedagógico 3. Gestão democrática, com novos modos de regulação

Fonte: Do pesquisador.

Para melhor compreensão do DPO e para evidenciar o teor de cada documento analisado, estruturamos o capítulo conforme a ordem cronológica de lançamento dos textos oficiais. Os princípios e categorias que constam no Quadro 4 são apresentados e exploradas ao longo do texto, conforme emergiram da análise do *corpus*. Dialogando com a base teórica e visando ao objetivo específico, analisamos os documentos nacionais, apresentados nas duas primeiras seções do capítulo e, em seguida, com base na análise anterior, olhamos para os documentos da Rede Estadual de SC, e apresentamos, na última seção, recontextualizações do DPO ocorridas no âmbito da SED.

5.1 A PROPOSTA DE EXPERIÊNCIA CURRICULAR INOVADORA

Enquanto configurava apenas como *Proposta de experiência curricular*

²⁵ Os princípios apresentados são categorias emergentes, elaboradas por nós a partir da análise. Dois deles, no entanto, encontram-se explícitos em alguns documentos do corpus analisado: o trabalho como princípio educativo e os direitos humanos como princípio norteador.

²⁶ Os Documentos Orientadores mais recentes (BRASIL, MEC/SEB, 2013;2014) são os únicos que trazem “a pesquisa como princípio pedagógico” e a “problematização como princípio educativo”. No entanto, consideramos que esses dois princípios cabem na categoria “inovações curriculares e pedagógicas”.

²⁷ Ressaltamos que as *estratégias de organização das práticas* que apresentaremos não podem ser consideradas isoladamente, e sim com uma relação de interdependência, sendo somente uma tentativa de categorização e síntese para sua melhor compreensão. Ao longo do capítulo, detalhamos cada uma delas, enquanto orientações para a ação das escolas.

inovadora do Ensino Médio, elaborada pelo MEC e apreciada pelo CNE (BRASIL, CNE/CP, 2009), a busca por uma educação pública de qualidade já era uma das principais preocupações que perpassa todos os princípios para o redesenho curricular e também as estratégias de organização das práticas definidas pelo Programa. Podemos constatar isso no próprio objetivo do Programa, voltado para

a melhoria da qualidade do Ensino Médio nas escolas públicas, sinalizando para os seguintes impactos e transformações:

- Superação das desigualdades de oportunidades educacionais;
- Universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no Ensino Médio;
- Consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando a diversidade de sujeitos;
- Oferta de aprendizagem significativa para jovens e adultos, reconhecimento e priorização da interlocução com as culturas juvenis. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 3).

Os documentos oficiais analisados indicam que a busca pela melhoria da qualidade da educação como direito, própria da política educacional em vigência durante a gestão de Fernando Haddad no MEC (2005-2012), vai mais no sentido da qualidade social, como explicam as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais para a Educação Básica.

O direito à educação constitui grande desafio para a escola: requer mais do que o acesso à educação escolar, pois determina gratuidade na escola pública, obrigatoriedade da Pré-Escola ao Ensino Médio, permanência e sucesso, com superação da evasão e retenção, para a conquista da qualidade social (BRASIL, CNE/CEB, 2010).

Sobre essa questão, concordamos com Arroyo (2007, p.33), ao propor que repensemos velhas crenças, como medir todos no “parâmetro curricular das mentes tidas como mais capazes e aceleradas como normas”, classificando os alunos “em lentos, com problemas de aprendizagem, desacelerados, reprovados, repetentes, anormais” porque “não conseguiram aprender os conteúdos previstos, no tempo previsto no currículo”.

Em nome dessa crença,

negamos o direito à educação e ao conhecimento a percentagens altíssimas de crianças e adolescentes, de jovens e adultos, sobretudo dos setores populares e dos educandos com necessidades especiais. [...] Fracassados na escola por sua relação com o ordenamento dos conteúdos curriculares, levarão o fracasso pela vida afora como cidadãos, trabalhadores, mulheres, pobres, negros, camponeses, indígenas, deficientes físicos. As desigualdades perante os pétreos conteúdos preconizam as cores acentuadas das desigualdades sociais, de gênero e raça, de poder, de riqueza. (ARROYO, 2007, p. 33-34).

Na intenção de alcançar a qualidade esperada, a proposta do ProEMI elaborada pelo MEC assume um modelo de educação básica integral que se aproxima do conceito de formação humana integral. No nosso entendimento, essa *formação humana integral*, aliada à *qualidade social*, seria o princípio que mais caracteriza a política em análise. No Parecer do Conselho Nacional de Educação, que apresenta a proposta do Programa, esse princípio é apresentado como uma das finalidades do processo educacional escolar, ao lado da produção coletiva do conhecimento.

[...] para que a escola possa ser prazerosa para seus alunos é preciso que ela seja organizada para isto, desde as condições de trabalho de seus profissionais até a disposição do tempo escolar e a organização de seu currículo, para que o processo educacional possa transcorrer de forma dinâmica, atrativa e, sobretudo, numa lógica que não se limite à simples transmissão do conhecimento, mas que propicie a produção coletiva do conhecimento e da busca da *formação integral do aluno, em todos os seus aspectos*. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 13, grifo nosso).

Como crítica a essa visão abrangente da educação integral, Nóvoa (2009) defende que vivemos uma fase de transição nos modos de pensar a educação e organizar a Escola, a qual consiste no fechamento de um ciclo histórico, que culminou no que ele denomina de “transbordamento da modernidade escolar” (NÓVOA, p. 50). Isto significa dizer que, na história do último século, a Escola foi acumulando missões e conteúdos, assumindo, assim, uma infinidade de tarefas, como instituição de regeneração, de salvação e de reparação da sociedade.

Nóvoa (2009), portanto, vê com preocupação a concepção de educação integral e suas desmesuradas ambições de formar a criança em todas as dimensões da sua vida. Para ele, esse alargamento das funções da escola atravancou-a de tal modo que se perdeu a noção das prioridades, o que vem confirmando os perigos de uma “escola transbordante”. No cenário apresentado, sua crítica principal está voltada para a incapacidade da escola de “promover as aprendizagens, respondendo assim aos desafios da sociedade do conhecimento” (NÓVOA, 2009, p 77).

Nesse contexto, a pedagogia reveste-se de uma carga doutrinária, já que se intensifica o debate sobre o papel da escola de instruir e educar, voltando-se para a totalidade do ser em formação. Segundo o autor,

Não espanta [...] o sucesso do conceito de *educação integral*, sem dúvida aquele que melhor traduz o projecto da modernidade escolar. Ao marcar o desejo de alargar o esforço educativo ao ‘conjunto das actividades do indivíduo em formação’, ele revela a desmedida da ambição pedagógica (NÓVOA, 2009, p. 53).

Ao observar esse modelo de escola transbordante, que acabou assumindo para si praticamente toda a responsabilidade de educar, Nóvoa (2009) apresenta e discute alguns prováveis cenários para o futuro da educação. Dentre eles, revela que a maioria esmagadora dos atores educativos pesquisados por ele encara como positiva uma evolução no sentido da re-escolarização, com a presença de dois cenários: a escola no centro da coletividade (uma instituição “reparadora” da sociedade, de acolhimento e apoio, utópica e transbordante) e a escola como organização centrada na aprendizagem (centrada no conhecimento, valorizando a arte, a ciência e a cultura). Assim, uma tendência indesejável, segundo Nóvoa (2009), seria o que acontece em muitos países, onde as elites investem numa educação privada, centrada na aprendizagem, e às crianças pobres destinam-se escolas públicas, voltadas para dimensões sociais e assistenciais.

O autor afirma, ao analisar esses cenários, que muitos educadores e professores se reconhecem mais facilmente no primeiro, que se adapta melhor à história da modernidade, remetendo à escola tarefas e missões que são da responsabilidade primeira de outras instâncias e instituições. Por outro lado, ele defende o retraimento da escola. Para ele, “o trabalho escolar tem duas grandes finalidades: por um lado, a transmissão e apropriação dos conhecimentos e da cultura; por outro lado, a compreensão da arte do encontro, da comunicação e da vida em conjunto” (NÓVOA, 2009, p.62).

Nessa direção, Nóvoa (2009, p. 90) propõe que se promova “a construção de um espaço público de educação, no qual a escola tem o seu lugar, mas que não é um lugar hegemônico, único, na educação das crianças e dos jovens”. Isso abre a possibilidade para um novo contrato educativo, com a responsabilidade partilhada por um conjunto de atores e instâncias sociais.

Os questionamentos e proposições de Nóvoa são, no mínimo, intrigantes. Acreditamos ser necessário, pensando numa educação voltada para a qualidade social, que o redesenho curricular elaborado pelas escolas a partir do ProEMI levasse em conta essa discussão, para não resultar em currículos utópicos e ambiciosos demais em formar o aluno para todos os aspectos da vida, assumindo tantas atividades e funções a ponto de perder o foco da aprendizagem. Apesar do alargamento das funções do EM com intenções de melhoria de qualidade, o currículo poderia continuar resultando na reprodução de desigualdades, visto que, ao longo da

vida fora dos muros da escola, o estudante vai depender do domínio de determinados conhecimentos escolares básicos para poder exercer funções específicas no mercado de trabalho ou para a continuidade dos estudos, condições que poderiam promover sua ascensão social.

Olhando por esse aspecto da justiça social, no Parecer (BRASIL, CNE/CP, 2009), o CNE recomendou ao MEC, acolhendo sugestões recebidas pela Comissão Especial²⁸, que alguns indicativos para o redesenho curricular fossem acrescentados aos apresentados na proposta. As sugestões nos pareceram alertas para questões que não receberam o devido destaque na proposta inicial do MEC. Dentre as sugestões, destacamos:

- reconhecer as diferentes facetas da exclusão na sociedade brasileira, para assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio;
- garantir a inclusão das temáticas que valorizam os direitos humanos que contribuem para o enfrentamento do preconceito, da discriminação e da violência no interior das escolas; [...] (BRASIL, CNE/CP, 2009).

Esses dois indicativos reforçam questões importantes para que o currículo possa promover a justiça social, em especial quanto aos processos de exclusão e a preocupação em evitar a reprodução de desigualdades sociais. Os indicativos recomendados foram, posteriormente, incorporados ao primeiro Documento Orientador do ProEMI (BRASIL, MEC/SEB, 2009).

Especificamente no que se refere à garantia de uma educação básica integral, lembrando o artigo 22 da LDB (Lei nº 9.394/96), a proposta inicial apresentada pelo MEC ao CNE situa o EM como etapa final da EB e define-o como

a conclusão de um período de escolarização de caráter geral, como parte de uma etapa da escolarização que tem por finalidade o desenvolvimento do indivíduo, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania, fornecendo-lhe os meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 2, grifos do autor).

Nesse sentido, propondo uma saída para o debate que já estava em andamento no âmbito da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (ver seção 4.2), a proposta pretende (re)definir a identidade do EM

²⁸ Constituída pela Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE para apreciação formal da proposta e composta pelos Conselheiros Adeum Hilário Sauer (Presidente), José Fernandes Lima, Mozart Neves Ramos e Francisco Aparecido Cordão (Relator) (BRASIL, CNE/CP, 2009).

na superação do dualismo entre propedêutico e profissionalizante e que ganha identidade unitária, ainda que assuma formas diversas e contextualizadas. Entende que a base unitária implica articular as dimensões trabalho, ciência, tecnologia e cultura, na perspectiva da emancipação humana, de forma igualitária para todos os cidadãos (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 2, grifos do autor).

O Parecer do CNE sai em defesa da proposta do ProEMI, assegurando que os currículos do EM, até então, ainda não haviam resolvido “o desafio da obrigatória *preparação geral/básica para o trabalho*” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 11, grifos do autor) e que isso não seria alcançado apenas pelo Ensino Médio integrado com a Educação Profissional Técnica. Modalidade que, segundo do CNE (BRASIL, CNE/CP, 2009), não deve ser universalizada, como já foi pretendido pela Lei nº 5.692/71.

O CNE defende, então, a partir da proposta, a coexistência de diferentes modelos de EM, desde o integrado com a Educação Profissional Técnica, até o não profissionalizante. Este último, de caráter unitário e politécnico, tomando o *trabalho como princípio educativo*, ao articular ciência, tecnologia, trabalho e cultura. Propõe, nesse caso, um modelo flexível para diferentes ênfases e percursos formativos, com o intuito de atender aos interesses dos alunos e sua diversidade, sempre voltado para a preparação geral/básica para o trabalho, configurando o que o documento chama de “profissionalização *latu sensu*” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 12, grifos do autor).

Tomando os princípios para o redesenho curricular presentes no DPO do ProEMI que identificamos até agora - formação humana integral com qualidade social e trabalho como princípio educativo – percebemos, com base em Arroyo (2007), a necessidade de redefinir a lógica de seleção e organização dos currículos. O autor relaciona essa necessidade à novas sensibilidades sobre os processos de aprender, a partir das quais os educandos são vistos por um novo olhar, isto é, como aprendizes capazes, em processos de aprender, e os professores como profissionais dos processos de aprendizagem.

Somos obrigados a repensar e superar as tradicionais lógicas centradas em uma suposta ordem precedente, hierarquizada e segmentada dos conhecimentos e somos obrigados a perguntar-nos pela lógica em que toda mente humana aprende. Um olhar mais profissional da docência e do ordenamento curricular (ARROYO, 2007, p. 35).

Nesse sentido, uma das estratégias de organização das práticas do redesenho curricular proposto pelo ProEMI se baseia na ideia de que “a organização curricular deve propiciar a necessária interação entre as diferentes disciplinas, de forma a que

os alunos possam perceber a lógica da produção e transmissão do conhecimento, que não deve ser confinado em disciplinas estanques, que não se comunicam e não se inter-relacionam” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 12). Essa *integração curricular* seria garantida por meio da interdisciplinaridade e da contextualização do conhecimento.

A integração curricular, de acordo com a proposta, se organizaria a partir de inter-relações entre os quatro eixos constituintes do ensino médio, - o trabalho, a ciência, a tecnologia e a cultura - formando um eixo comum, numa perspectiva de articulação interdisciplinar, com atividades integradoras, na tentativa de superar o modelo de estruturação do currículo apenas por disciplinas segmentadas.

Fica, é claro, entendido que o currículo deve incluir os componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, porém, conforme cada projeto escolar estabelecer, também deve incluir componentes flexíveis e variáveis que possibilitem formatos e percursos que atendam aos inúmeros interesses e necessidade dos alunos. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 15)

Segundo o Parecer do CNE, inicialmente a proposta do MEC foi interpretada como se a articulação interdisciplinar proposta consistisse no fim da divisão por disciplinas, que seriam organizadas em grupos mais amplos, as áreas de conhecimento. Compartilhando dessa interpretação, Mozena e Ostermann (2014) fazem uma crítica, afirmando que não há respaldo científico para a extinção das disciplinas com a integração curricular por área, e que essa mudança também não é defendida na área de ciências no Brasil. Um dos temores seria o de que os professores da área continuariam trabalhando suas especificidades de base, deixando de lado as outras disciplinas da área, pelas quais sentiriam um desconforto maior.

Por outro lado, o CNE esclarece que,

a interdisciplinaridade e, mesmo o tratamento por áreas de conhecimento, não excluem necessariamente as disciplinas, com suas especificidades e saberes próprios historicamente construídos, mas, sim, implicam o fortalecimento das relações entre elas e a sua contextualização para apreensão e intervenção na realidade (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 8).

A proposta inicial do ProEMI (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.4) propõe, entre os indicativos para o projeto político-pedagógico, o “incentivo à pesquisa, à curiosidade pelo inusitado e ao desenvolvimento do espírito inventivo”. Para isso, recomenda a incorporação da metodologia da problematização às práticas didáticas e a articulação

teoria e prática, “vinculando o trabalho intelectual com atividades práticas experimentais” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p.4).

Depreendemos da análise que a proposta do ProEMI pretende induzir a um novo paradigma educacional, que “sem dúvida, deve propiciar ao aluno a capacidade de aprender, de pensar, de raciocinar, de realizar descobertas, de relacionar os conhecimentos entre si e deles com a sociedade e seus problemas” (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 13). Esta mudança de paradigma, portanto, corrobora com o princípio de formação humana integral que está na base do Programa.

Para dar conta das mudanças curriculares propostas, o ProEMI propõe uma *reorganização de tempo e espaço pedagógico*, com uma intenção expressa de conduzir, gradativamente, a um modelo de escola em tempo integral para o EM. Isso depende, em grande parte, de uma nova concepção de currículo, em conformidade com a proposta inicial do Programa:

[...] o currículo não é composto apenas por disciplinas, mas pode acolher ações, situações e tempos diversos, bem como diferentes espaços intraescolares e da comunidade e de outras instituições que intercomplementem o projeto da escola para realização, entre outras possibilidades, de estudos e atividades ‘não disciplinares’, inclusive de livre opção; de formação de agrupamentos por necessidades e/ou interesses de alunos de classes e anos diversos; de realização de pesquisas e projetos, e atividades inter e transdisciplinares que possibilitem iniciativa, autonomia e protagonismo social (BRASIL, CNE/CP, 2009).

Ampliar o tempo diário de permanência do estudante na escola e, ao mesmo tempo, superar “a realidade de um currículo para o turno regular e outro para o contraturno escolar” (TRAVERSINI, p.3) implica em construir um currículo da educação integral com “ampliação das oportunidades e situações que promovam aprendizagens significativas” (p.3). Ou seja, trata-se, também, de uma nova concepção de currículo que represente um aumento qualitativo em todo o período escolar.

Essa organização do currículo de forma integrada, aliada a ampliação da jornada, exigem também um olhar diferenciado sobre as condições materiais da escola: são necessárias melhorias na infraestrutura e nas condições de trabalho docente. Nesse sentido, os documentos analisados apresentam a garantia de condições materiais e o aporte financeiro que permitam as mudanças. O apoio técnico-financeiro para as escolas selecionadas seria, então, uma forma de garantir essas melhorias, tanto na infraestrutura das escolas, quanto nas condições de

trabalho docente, incluindo a formação continuada.

Daí resulta que devem merecer atenção redobrada visando à inovação curricular do Ensino Médio, pois uma nova forma de organização curricular implica uma nova forma de trabalhar o processo ensino-aprendizagem e, sobretudo, uma profunda mudança na formação dos professores. Além da formação inicial, sua formação continuada tem de ser assegurada, no próprio local de trabalho, para que possam refletir coletivamente sobre suas práticas pedagógicas e trocar experiências. É preciso assegurar que possa acontecer a práxis pedagógica no contexto escolar, em contraposição ao mero treinamento dos professores (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 18).

No ponto da discussão em que nos encontramos, trazemos outro posicionamento que prevalece nos documentos oficiais, mais voltado para a formação integral entendida com formação cidadã plena, concebendo a escola como espaço de vivência da democracia. Para isso, é fundamental destacarmos mais um princípio que identificamos na proposta de redesenho curricular, a *autonomia com autorresponsabilidade*.

[...] ninguém mais do que a própria comunidade escolar conhece a sua realidade e, portanto, está mais habilitada para tomar decisões a respeito do currículo que vai, efetivamente, ser praticado. Assim, não haverá uma camisa de força, mas um balizamento dentro do qual as escolas exercerão sua autonomia. O currículo, como instrumento de concretização da proposta pedagógica da escola, é de construção desta, seguindo basicamente a LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo CNE e as normas mais específicas dos seus sistemas de ensino. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 19).

Fica clara, na apresentação da proposta, a importância da autonomia das escolas para definirem seu currículo com a participação e poder de decisão da comunidade escolar. Essa autonomia, apesar de limitada pelas normas oficiais, proporciona à comunidade uma certa liberdade para criar o redesenho curricular para sua escola, consolidando-a como espaço de exercício da cidadania e da democracia. Por outro lado, exige uma autorresponsabilidade pelo desenvolvimento do processo.

A autonomia atribuída à comunidade escolar como um coletivo autorresponsável pela definição do currículo e pelos resultados, também estão atreladas a outro princípio da proposta de Redesenho Curricular do proEMI que identificamos a partir da análise das políticas oficiais, as *inovações curriculares e pedagógicas*. Em seu próprio nome, o Programa já apresenta o termo *inovador* dando destaque a essa dimensão do redesenho curricular que o MEC pretendia incentivar, pela necessidade

de se empreender uma forte indução à construção e colocação em prática de currículo inovador, diversificado, flexível e criativo, e à implantação de escolas concebidas e aparelhadas para tornar eficaz, pedagógica e socialmente, o Ensino Médio no país. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 14).

No mesmo documento, a palavra *inovador*, e suas variações de gênero e número, está sempre associado aos termos *currículo(s)*, *experiência(s)*, ou *experiência(s) curricular(es)*. De modo semelhante, a palavra *inovação(ões)* está predominantemente acompanhada do adjetivo *pedagógica(s)*. Isso significa que a inovação pretendida está relacionada tanto às práticas pedagógicas quanto à organização curricular. Além disso, o Programa, ao ser proposto, possuía um caráter declaradamente experimental, sem implicar na mudança de concepções de Ensino Médio da LDB nem em reformulação das DCNEM. Esse caráter experimental justifica o uso do termo *inovador* no título do Programa, como podemos notar em uma fala da Professora Maria do Pilar, na época Secretária de Educação Básica do MEC e membro do Câmara de Educação Básica do CNE, quando na Abertura da Audiência Pública Nacional cita Martha Gabriel:

INVENTAR é criar, engendrar, descobrir. INOVAR é tornar novo, renovar, introduzir novidade em. A INVENÇÃO tende a ser ruptura, mas a INOVAÇÃO reside no fato de ter compromisso de buscar o foco nas boas idéias existentes, e, especialmente, no fato de que não há mal algum em tomar emprestada uma idéia que já exista. A virtude da INOVAÇÃO está em enquadrar essas idéias às necessidades por meio de: adaptação, substituição, combinação, ampliação ou redução, outras utilizações, eliminação, reversão ou trazer de volta (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 7).

Porém, a proposta sinalizava que, se exitosa, a experiência poderia induzir ou contribuir para uma atualização das DCNEM, o que pode ser percebido em 2011, quando, na definição das novas Diretrizes, o Parecer do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, CNE/CP, 2011) considera o ProEMI, ao lado do Programa Mais Educação, como incentivos do MEC para o desenvolvimento de experiências curriculares inovadoras. Segundo o Parecer, as escolas que aderiram a esses programas já estariam desenvolvendo formas de atender as indicações que as novas DCNEM estavam estabelecendo, principalmente quanto à ampliação da duração e da carga horária do curso, bem como à organização curricular flexível e integradora.

Mas compreendemos, também, que nesse discurso de flexibilização curricular e autonomia da comunidade escolar, nem toda inovação é válida. A proposta de redesenho curricular traz um direcionamento explícito, com desafios específicos a

serem superados com esse novo paradigma idealizado.

A escola, no entanto, defronta-se com aspectos críticos referentes ao currículo, que já podem ser considerados consensuais entre analistas educacionais, formuladores de políticas públicas, gestores, professores e alunos, entre os quais: a fragmentação do currículo, o tratamento escolar que considera o conhecimento como somatório enciclopédico de conteúdos, a desarticulação dos conhecimentos escolares e a dinâmica da vida social, e a sobrevalorização de alguns componentes em detrimento de outros. (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 13)

Aqui entra mais uma estratégia de organização das práticas que extraímos de nossa análise, a *gestão democrática, com novos modos de regulação*. O princípio de autonomia com autorresponsabilidade discutido anteriormente, depende, fundamentalmente, de uma mudança na gestão da escola. De acordo com Lück (1998), a gestão escolar participativa

se assenta no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais que ocorrem no contexto da organização escolar, em torno de objetivos educacionais, entendidos e assumidos por seus membros, com empenho coletivo em torno da sua realização (LÜCK, 1998, p. 1).

Para Drabach e Souza (2014) a gestão escolar é um fenômeno político. A participação da comunidade implica, portanto, na divisão do poder na escola, este decorrente da capacidade das pessoas que compõem a instituição de agir em conjunto, com base no diálogo, para construir uma vontade comum, firmando uma espécie de contrato entre si. O caso da elaboração do redesenho curricular do ProEMI, conforme os documentos analisados, pode ser entendido do mesmo modo que Drabach e Souza (2014) consideram a construção coletiva do PPP, isto é, como forma de superação de relações hierárquicas e autoritárias.

Significa incluir toda a comunidade escolar no processo de tomada de decisões importantes sobre os rumos da escola, e, sobretudo, significa caminhar na direção da superação da dualidade entre teoria e prática e entre os que elaboram e os que executam as tarefas na escola. (DRABACH; SOUZA, 2014, p. 233).

Entretanto, o modelo de gestão defendido pelo ProEMI não pode ser interpretado como autonomia plena, pois de acordo com os documentos oficiais, o Programa seria monitorado e avaliado pelo MEC num regime de cooperação com os sistemas de ensino, com competências bem distribuídas.

Para o pleno desenvolvimento e disseminação das políticas públicas para a educação, faz-se necessário que os Estados e o Distrito Federal possuam estrutura de pessoal e de gestão operacional de suas redes de ensino médio capaz de monitorar, acompanhar, avaliar e tomar decisões que contribuam para melhoria da qualidade de ensino em suas unidades escolares.

Para tanto, faz-se necessário que as coordenações estaduais estejam devidamente equipadas, com informações gerenciais atualizadas, com infraestrutura de apoio condizente com as necessidades de produção de material, comunicação eficaz com as escolas e com outros sistemas, capacidade gerencial apropriada ao desenvolvimento e acompanhamentos dos projetos implantados (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 17-18).

Esse regime de cooperação previsto nos documentos, exige uma estrutura que interligue os sistemas de ensino e as escolas para monitorar, acompanhar, avaliar e tomar decisões. Para tanto, novos modos de regulação precisam ser implementados, isto é, uma estrutura adequada deve ser desenvolvida a fim de garantir a qualidade pretendida. Essa regulação das escolas, no caso do ProEMI, implica na descentralização, onde o governo (MEC, SED, GERED) exerce o que Ball (2011, p. 24) chama de “controle a distância”, própria do novo gerencialismo.

Isso é importante, de certo modo, porque, se não houver a regulação, um programa tão aberto e flexível pode acabar distanciando-se muito da sua proposta no contexto da prática. Além disso, os Projetos de Redesenho Curricular das escolas, exigência para aderir ao programa, poderiam configurar-se somente como uma forma de conseguir os recursos financeiros do MEC, não implicando em mudanças significativas na organização dos tempos e espaços e na atuação dos profissionais que atuam na escola.

5.2 OS DOCUMENTOS ORIENTADORES DO PROEMI

A primeira versão oficial do Documento Orientador do ProEMI é resultado da reescrita da proposta apresentada ao CNE, após as recomendações expressas no Parecer (BRASIL, CNE/CP, 2009), conforme relatamos na seção 4.2, e está sustentado nos mesmos princípios. Esse Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 10) afirma que “estabelece um referencial de tratamento curricular e indica as condições básicas que devem orientar os Projetos Escolares”. No documento, a nova organização curricular é compreendida como parte do projeto político-pedagógico da unidade escolar, devendo materializar-se no processo de formação humana coletiva, tarefa atribuída à comunidade escolar.

As orientações do documento direcionam-se, principalmente, às Secretarias Estaduais de Educação e do Distrito Federal, dando-lhes a oportunidade de apresentar projetos, denominados Planos de Ações Pedagógicas (PAPs), “considerando as diretrizes instituídas em Portaria do Ministério da Educação e regulamentação específica do Fundo de Nacional de Desenvolvimento da Educação no que se refere aos procedimentos para obtenção de apoio financeiro” (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 11). Recomenda que o PAP seja construído a partir de alguns pressupostos explicitados, com a participação e o envolvimento dos diferentes segmentos da comunidade escolar, utilizando as seguintes etapas estratégicas: análise situacional, avaliação estratégica e sistematização/elaboração do PAP.

O primeiro Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2009) também alerta que as propostas curriculares elaboradas pelas escolas “e as demandas dos próprios processos pedagógicos exigem [...] preceitos e equipamentos compatíveis com o desenvolvimento das práticas pedagógicas” (p. 20). Também defende a necessidade de formação dos professores para realizarem novas práticas pedagógicas de acordo com a proposta e a incorporação da problematização às práticas didáticas e o trabalho enquanto “um dos princípios educativos básicos do Ensino Médio” (BRASIL, MEC/SEB, 2009, p. 7), entrelaçando-o com a ciência e a cultura, entendendo que qualquer proposta educacional para o EM deve consolidar suas dimensões constituintes, incluindo aí a tecnologia. Porém, acrescenta outros itens, como o apoio ao desenvolvimento de pesquisa e iniciação científica para os estudantes do EM.

A segunda versão do Documento Orientador (BRASIL, MEC/SEB, 2011), é mais sucinta, não explicitando nenhum princípio. Menciona, somente, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura ao tratar do acompanhamento pedagógico, sem tratar especificamente desta relação como base constituinte do currículo. Houve, também, uma redução nos indicativos para o redesenho curricular, desaparecendo do documento termos como *direitos humanos* e *exclusão*.

Apesar de não explicitar nenhum princípio, o segundo Documento Orientador (BRASIL, MEC, SEB, 2011) traz algumas diferenças da versão anterior. Uma delas está no tratamento dado à relação teoria e prática, ao propor a organização do Projeto de Reestruturação Curricular (PRC) das Unidades Escolares em 8 macrocampos²⁹,

²⁹ Acompanhamento Pedagógico, Iniciação Científica, Cultura Corporal, Cultura e Arte, Comunicação e Uso de Mídias, Cultura Digital, Participação Estudantil e Leitura e Letramento. “Compreende-se

contemplando a Iniciação Científica e Pesquisa como macrocampo obrigatório, ao lado do Acompanhamento Pedagógico. No macrocampo de Iniciação Científica deverá ser desenvolvida ao menos uma atividade, integrando teoria e prática,

compreendendo a organização e o desenvolvimento de conhecimentos científicos nas áreas das ciências exatas, da natureza e humanas. As atividades relacionadas à Iniciação Científica deverão ser desenvolvidas utilizando laboratórios e outros espaços, por meio projetos de estudo e de pesquisas de campo envolvendo conteúdos de uma ou mais áreas de conhecimento, com vistas ao aprofundamento e à investigação organizada sobre fatos, fenômenos e procedimentos. (BRASIL, MEC, SEB, 2011, p. 14).

A pesquisa é contemplada, ainda, no macrocampo Cultura Digital, no qual as atividades deverão possibilitar o desenvolvimento de habilidades para a comunicação em linguagem comum digital nas dimensões local e global, de tempo real e, estabelecer formas de interação que permitam utilizar o ambiente digital em diferentes espaços da vida - trabalho, desenvolvimento de pesquisa, acesso e produção de conhecimento, redes sociais, participação política -, ampliando e potencializando o uso de instrumentos tecnológicos como ferramentas que contribuem para a produção de conhecimentos (BRASIL, MEC, SEB, 2011, p. 16).

O documento passa a exigir, das Secretarias Estaduais e Distritais de Educação, a garantia de, no mínimo, um professor do quadro permanente, com jornadas de 40 horas semanais, para exercer as funções de articulador da escola, com as seguintes atribuições:

- Desenvolver e implantar estratégias para a sistematização das idéias, ações e projetos propostos pelos professores, visando à elaboração e apresentação do Projeto de Reestruturação Curricular da escola, em consonância com o Documento Base do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e do Projeto Político-Pedagógico da escola;
- Promover as articulações curriculares possíveis, internas e externas ao contexto escolar, estabelecidas nos projetos/ações contemplados no Projeto de Reestruturação Curricular;
- Coordenar e acompanhar a execução das ações, com foco no currículo da escola;
- Estabelecer canais permanentes de articulação com a Secretaria Estadual e Distrital de Educação/Coordenação Estadual de Ensino Médio e com outras instituições possibilitando: a gestão compartilhada; a ampliação dos territórios educacionais; dinamização dos ambientes sócio-culturais existentes na região (BRASIL, MEC, SEB, 2011, p. 12-13).

macrocampo o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa, podendo contemplar uma diversidade de ações que qualificam o currículo escolar” (BRASIL, MEC, SEB, 2011, p. 14).

Em 2013, a partir das novas DCNEM (BRASIL, CNE/CEB, 2012), uma nova versão do Documento Orientador é publicada pelo MEC, com poucas alterações em relação à anterior. Já a versão de 2014 é, praticamente, uma cópia da versão de 2013, principalmente no que se refere às orientações para o redesenho curricular. A principal diferença está na introdução, que é menor por não apresentar indicadores sociais do EM, como ocorre nas versões anteriores.

Nesses dois últimos Documentos Orientadores (BRASIL, MEC/SEB, 2013; 2014), além dos macrocampos de Iniciação Científica e Pesquisa e de Acompanhamento Pedagógico serem mantidos como obrigatórios, foi acrescentado o de Leitura e Letramento³⁰. Esses dois documentos consideram a pesquisa como um princípio pedagógico e trazem, novamente, o Trabalho, a Ciência, a Cultura e a Tecnologia como dimensões indissociáveis da formação humana, compondo o eixo articulador, no qual o trabalho como princípio educativo está explícito. A questão dos direitos humanos volta com uma importância maior, ao afirmar que as novas propostas curriculares devam ter os *direitos humanos como princípio norteador*, seguindo orientação das DCNM.

As versões do Documento Orientador de 2013 e 2014 trazem, ainda, vários exemplos de ações que podem ser contempladas no redesenho curricular da escola:

O Projeto de Redesenho Curricular (PRC) deverá apresentar ações que comporão o currículo e estas poderão ser estruturadas em diferentes formatos tais como disciplinas optativas, oficinas, clubes de interesse, seminários integrados, grupos de pesquisas, trabalhos de campo e demais ações interdisciplinares e , para sua concretização, poderão definir aquisição de materiais e tecnologias educativas e incluir formação específica para os profissionais da educação envolvidos na execução das atividades. (BRASIL, MEC/SEB, 2014, p.6).

Tais orientações enfatizam as múltiplas possibilidades permitidas pela flexibilidade do ProEMI, como forma de tentar induzir inovações pedagógicas e curriculares, assim como na organização dos tempos e espaços escolares.

³⁰ Os macrocampos passam a ser constituídos por Acompanhamento Pedagógico (Linguagens, Matemática, Ciências Humanas e Ciências da Natureza); Iniciação Científica e Pesquisa; Leitura e Letramento; Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Produção e Fruição das Artes; Comunicação, Cultura Digital e uso de Mídias; Participação Estudantil. A escola deve contemplar os três macrocampos obrigatórios e pelo menos mais dois macrocampos a sua escolha, totalizando ações em no mínimo cinco macrocampos (BRASIL, MEC/SEB, 2013; 2014).

5.3 RECONTEXTUALIZAÇÕES NA REDE ESTADUAL DE SANTA CATARINA

O caderno de Orientações da SED para os anos de 2015/2016 (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014), no que se refere ao funcionamento do ProEMI, inicia trazendo um histórico da implantação do Programa na Rede Estadual de SC. Em seguida, traz uma seção na qual aborda a centralidade no currículo. Nas duas primeiras seções da parte que trata do ProEMI, o documento praticamente faz uma repetição o DPO de âmbito nacional, de forma mais sintética e objetiva, com os aspectos mais relevantes para a política no nível estadual. Sua leitura, pelas escolas que aderem ao Programa, pode tornar-se muito limitada e superficial, exceto se for realizada, também, a leitura do Documento Orientador do MEC.

Entretanto, a segunda seção traz, também, um esclarecimento sobre a integração curricular a ser considerada pelas escolas na elaboração do Projeto de Redesenho Curricular (PRC). Na sequência, apresenta os macrocampos introduzidos pelo ProEMI, ressaltando-os como componentes de organização das ações de interesse e necessidade da escola, que devem compor o PRC, e que esses macrocampos não se configuram conteúdos ou disciplinas, mas servem para articulá-los. A seção termina com uma síntese da organização curricular a ser realizada pelas escolas da Rede Estadual de SC, que

pressupõe a elaboração de um conjunto de ações que irão compor o Projeto de Redesenho Curricular/PRC da escola, a partir dos macrocampos e das áreas de conhecimento, em consonância com as Diretrizes Curriculares do Ensino Médio, as orientações do ProEMI, a Proposta Curricular de Santa Catarina e o Projeto Político-Pedagógico da escola. (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014, p. 23)

Com esse intuito, a matriz curricular (Anexo A) do ProEMI na Rede Estadual de SC está organizada em torno do eixo articulador Pesquisa e Trabalho, tendo como dimensões curriculares Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia. As disciplinas estão organizadas por áreas do conhecimento: Linguagens, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Matemática compõem a Base Comum; a área de Cultura e Esporte, com 22 opções de disciplinas, compõe a Parte Diversificada. Além disso, para a *articulação interdisciplinar*, são propostos *eixos temáticos integradores* para cada série do EM: Escola e Moradia na 1ª série; Comunidade na 2ª série; Vida e Sociedade na 3ª série.

Analisamos a Matriz Curricular do ProEMI (Anexo A) adotada na Rede Estadual de Santa Catarina à luz do que declara o CNE no Parecer sobre a proposta inicial do

ProEMI:

[...] as escolas, com seus currículos, devem atender à diversidade de interesses, anseios e expectativas, condições e projetos de vida dos jovens alunos, não lhes impondo unicamente uma anacrônica 'grade' de componentes com conteúdos fixos obrigatórios e padronizados, sem flexibilidade para contextualização em suas realidades, superando um enciclopedismo superficial por uma formação significativa [...] (BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 14)

Fica, é claro, entendido que o currículo deve incluir os componentes centrais obrigatórios previstos na legislação e nas normas educacionais, porém, conforme cada projeto escolar estabelecer, também deve incluir componentes flexíveis e variáveis que possibilitem formatos e percursos que atendam aos inúmeros interesses e necessidade dos alunos ((BRASIL, CNE/CP, 2009, p. 15).

Podemos considerar, à primeira vista, na Matriz Curricular analisada, a *ampliação da carga horária de disciplinas* da base comum, assim como a *inclusão da parte diversificada* na matriz curricular e da *disciplina de Informática* na base comum como inovações significativas, se comparado ao ensino regular, no sentido de atender às diversidades de interesses e necessidades dos jovens estudantes. Há que se esclarecer, no entanto, que essas *disciplinas são optativas para a escola, e não para os estudantes*, o que vai na direção oposta da proposta de currículo aberto e flexível do ProEMI.

Quanto a integração curricular, o formato apresentado ainda lembra o tradicional modelo de grade, na qual as disciplinas são consideradas de forma isolada. Há uma divisão/organização em torno das áreas do conhecimento, mas dependerá do PRC e da atuação dos profissionais da escola a realização da integração curricular preconizada pelo Programa. No entanto, passar de uma lógica curricular em forma de grade, onde prevalece o trabalho individual e o isolamento das disciplinas, como acontece no EM regular, para o planejamento e execução de ações que articulem, de forma interdisciplinar, os eixos do EM (trabalho, ciência, tecnologia e cultura), as áreas do conhecimento, os macrocampos do ProEMI e os eixos temáticos estabelecidos para cada série consiste num grande desafio.

Além disso, não há clareza sobre a articulação dos macrocampos com a matriz curricular, isto é, com as disciplinas e os conteúdos disciplinares, levando-nos a deduzir que servem somente para organizar as ações do PRC. Nos parece, a partir da análise da Matriz Curricular (Anexo A) e do documento de orientações (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014) que a escola terá que lidar com *dois modelos de*

redesenho curricular: o proveniente da SED, com uma *matriz curricular pré-estabelecida*, e o *PRC elaborado pela escola*, composto por ações planejadas em torno dos macrocampos do ProEMI, vinculado à liberação de recursos do MEC.

No que se refere às condições de trabalho docente no ProEMI, podemos destacar dois aspectos: a *oferta de formação continuada aos professores*, por meio do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM), numa parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SED) e o Ministério da Educação (MEC), visando à valorização do professor da rede pública estadual; e a destinação de carga horária para

planejamento coletivo interdisciplinar, por meio de um trabalho integrado com todos os profissionais da unidade escolar, sob a coordenação do assistente técnico pedagógico/ATP, especialista em assuntos educacionais ou assessor de direção, que organizará e realizará reuniões semanais, para planejar por área, desenvolver atividades de aprendizagem/atividades pedagógicas e atendimento aos alunos, com apresentação de relatórios e registros em ata. (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014, p. 23-24)

Nos exemplos acima encontramos evidências de alguns elementos do consenso discursivo sobre a aprendizagem docente e o desenvolvimento profissional dos professores apresentado por Nóvoa (2009, p. 14), tais como a “formação em serviço, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida” e a “importância das culturas colaborativas, do trabalho em equipe, do acompanhamento, da supervisão e da avaliação dos professores”.

Para as ações de planejamento, os professores que atuam nas disciplinas da base comum dispõem de uma carga horária, que corresponde a duas aulas semanais para cada turma do ProEMI, contabilizada com aulas da disciplina titular, chegando a um total de dez aulas para aqueles que lecionam para mais de quatro turmas. A orientação é para que a carga horária de planejamento de todos os professores seja concentrada nas segundas-feiras, para que possa haver o planejamento coletivo interdisciplinar, sob a coordenação do professor articulador.

Outro diferencial importante na organização das práticas do ProEMI na Rede Estadual de SC consiste na *gestão da aprendizagem*, que compreende *ações de planejamento* e a composição de uma *equipe de gestão da aprendizagem* (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014). A SED determina que, para atender ao ProEMI, cada escola deve compor sua equipe de gestão da aprendizagem, preferencialmente com professores efetivos excedentes, para exercer as funções de *Orientador de Leitura*, *Orientador de convivência* e *Orientador de Laboratório* (Química, Física, Biologia,

Matemática). Esses professores orientadores, segundo a SED (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014), devem atender a um perfil profissional específico e atuar de acordo com o horário de funcionamento e a necessidade da escola, não podendo ministrar aulas de outras disciplinas na carga horária destinada à função.

O papel do Orientador de Convivência é de elo entre educadores, pais e alunos, atuando na movimentação tempo/espaço.

Ele trabalhará diretamente com os alunos, também os ajudando em seu desenvolvimento pessoal e acadêmico; em parceria com os professores, com a escola, na mediação deste espaço e tempo, organizando-os, orientando, dialogando, intermediando conflitos escolares, ouvindo e dialogando com pais e responsáveis (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014, p. 26).

Ao professor Orientador de Leitura cabe o planejamento e execução de um projeto de leitura, em parceria com a comunidade escolar, visando à ampliação das

competências e atuações do aluno em leitura para torná-lo leitor, levando-o a se inserir no mundo da linguagem, a se entusiasmar com a leitura e, ao mesmo tempo, constituir-se um leitor crítico, que se posicione diante dos fatos e que use essa criticidade na vida cotidiana (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014, p. 24-25).

Para a disponibilização de Orientador de Laboratório, no entanto, as escolas devem comprovar alta demanda de utilização e a existência de sala específica, com mobiliário, equipamentos e materiais apropriados. O documento não detalha o papel desse profissional no ProEMI.

Quanto a concepção de educação integral, o documento da SED/SC apresenta uma visão menos abrangente do que no Discurso Pedagógico Oficial de nível nacional, ao propor *um novo contrato educativo, com a responsabilidade compartilhada entre escola e sociedade*, assim como defende Nóvoa (2009), considerando que

a escola deve ser, em conjunto com a comunidade, a promotora do projeto de educação integral de modo a favorecer a complementaridade entre os diferentes agentes e espaços educativos, um novo contrato social na educação (SANTA CATARINA, SED/DIEB, 2014, p. 25).

A concepção de educação integral, nesse caso, é recontextualizada, ao incorporar outros discursos, ampliando para além da escola a responsabilidade pela educação integral.

Finalizamos este capítulo retomando sinteticamente a análise das recontextualizações do DPO nacional que ocorreram no âmbito da SED de SC

(Quadro 5), a partir de suas orientações para o redesenho curricular das escolas da Rede que aderem ao ProEMI. Consideramos que esse direcionamento, ao adaptar e adequar o DPO nacional, estreita a “gama de opções disponíveis para decidir o que fazer” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 21), ou seja, as possibilidades de inovação.

Uma política descentralizada e flexível tem a vantagem de permitir adaptações, adequações às realidades regionais. Por outro lado, como o Estado pode resolver, a sociedade fica à mercê do partido político que está no poder, dos interesses que defende. O DPO sobre redesenho curricular presente nos documentos da Rede Estadual de SC, apesar do estreitamento das possibilidades postas pela política nacional, traz aberturas significativas para inovações curriculares e pedagógicas por parte das escolas, se compararmos com o EM regular.

Quadro 5 - Recontextualizações do DPO (nacional) no âmbito da SED de SC

Estratégias de organização das práticas (DPO nacional)	Orientações da SED para o redesenho curricular (Recontextualizações do DPO nacional)
<ol style="list-style-type: none"> 1. Integração curricular 2. Reorganização de tempo e espaço pedagógico 3. Gestão democrática, com novos modos de regulação 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Adoção de <i>Matriz Curricular Integrada</i>, com: <ol style="list-style-type: none"> a. base comum – áreas do conhecimento com ampliação da carga horária das disciplinas; b. parte diversificada - disciplinas optativas para a escola (não para os estudantes); c. eixo articulador Pesquisa e Trabalho - dimensões curriculares Trabalho, Ciência, Cultura e Tecnologia; d. articulação interdisciplinar por eixos temáticos integradores para cada série - Escola e Moradia (1ª); Comunidade (2ª); Vida e Sociedade (3ª). 2. Elaboração de <i>Projeto de Redesenho Curricular (PRC)</i> para obter recursos do MEC, com ações planejadas a partir de macrocampos 3. Destinação de <i>carga horária para planejamento interdisciplinar</i> (individual e coletivo) e oferta de <i>formação continuada</i> para professores: PNEM 4. Composição de <i>equipe de gestão da aprendizagem</i>: orientadores de leitura, convivência e laboratório 5. <i>Compartilhamento da responsabilidade pela educação integral</i> - Novo contrato educativo entre escola e sociedade (NÓVOA, 2009) -

Fonte: Do pesquisador.

6 O REDESENHO CURRICULAR NO CONTEXTO DA PRÁTICA: TENSÕES E RECONTEXTUALIZAÇÕES NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA

No Capítulo 4, voltamo-nos para o Campo Recontextualizador Oficial (CRO), onde procuramos reconhecer o contexto de influência na produção do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) do ProEMI em nível nacional (macrocontexto). No capítulo 5 identificamos, nesse discurso, princípios para o redesenho curricular e estratégias de organização das práticas, que foram recontextualizados no âmbito da Secretaria de Estado da Educação (SED) de SC, dando origem a orientações a serem colocadas em ação pelas escolas que aderem ao Programa.

Tanto no contexto de influência quanto no da produção dos textos da política, ressaltamos a participação do Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP). Sua importância está, principalmente, nas redes de circulação de discursos das políticas educacionais, resultando em discursos híbridos.

Considerando a abordagem do Ciclo de Políticas (BOWE et al, 1992; BALL, 1994) e a Teoria da Atuação (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016), o objetivo deste capítulo está relacionado com o contexto da prática, mas também leva em conta a produção de texto que ocorre no microcontexto, ou seja, pelos profissionais da escola.

Nosso foco está nas *recontextualizações* realizadas pelos atores sociais no processo de redesenho curricular da escola pesquisada, a fim de compreender como esse novo currículo vem sendo realizado no contexto da prática em meio a *tensões* na comunidade escolar a partir das mudanças desencadeadas pelo ProEMI. O capítulo objetiva, portanto, *analisar a "atuação da política" de redesenho curricular do ProEMI no contexto da prática*.

Procuramos, assim, realizar a análise também da perspectiva do contexto de produção de texto. Entendemos que o processo de redesenho curricular ocorrido na escola apresenta características importantes desse contexto, pois envolve, como compreende Mainardes (2006), interesses, proposições e reivindicações de diferentes grupos em meio a disputas, acordos e consensos. Portanto, da perspectiva que olhamos para o contexto de produção de texto neste objetivo, o foco não está em como a política foi produzida no macrocontexto, mas como a proposta de redesenho curricular foi recontextualizada na produção de texto ocorrida no microcontexto, isto é, pelo coletivo da escola pesquisada.

Atribuímos o nome de Projeto de Atividades Integradoras ao documento produzido coletivamente pelos profissionais que atuam no ProEMI da escola, onde consta o planejamento semestral de atividades, na perspectiva da articulação interdisciplinar. Como costuma ser denominado apenas *projeto* pelos atores sociais pesquisados, sentimos necessidade de criar uma nomenclatura, para diferenciá-lo do Projeto de Redesenho Curricular (PRC)³¹, documento exigido pelo MEC às escolas que aderem ao ProEMI e vinculado ao recebimento de recursos financeiros.

Neste capítulo, portanto, tratamos especificamente do contexto da prática. Queremos captar como tem ocorrido a atuação da política de redesenho curricular do ProEMI pelos profissionais da escola, considerando o envolvimento de “processos criativos de interpretação e recontextualização – ou seja, a tradução de textos em ação e as abstrações de ideias políticas em práticas recontextualizadas” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Como procedimentos metodológicos para o objetivo proposto, analisamos Projeto de Atividades Integradoras da escola e as entrevistas semiestruturadas (Apêndice A) realizadas com os atores sociais, cujo perfil encontra-se no Quadro 2 (seção 3.3), seguindo o roteiro elaborado com base em Mainardes (2006).

Com o auxílio da análise textual discursiva (MORAES, 2003; MORAES; GALIAZZI, 2006) procuramos fazer uma articulação do *corpus*, composto pelo Projeto de Atividades Integradoras e pela transcrição das entrevistas realizadas, com o aporte teórico e a análise já realizada nos dois objetivos anteriores, a fim de considerar as recontextualizações que ocorreram entre os contextos do Ciclo de Políticas, como mostra o desenho da pesquisa apresentado na Figura 1 (seção 3.4).

Estruturamos o capítulo apresentando, primeiramente, como foi o início da atuação da política na comunidade escolar e as tensões presentes nas “dimensões contextuais da atuação da política” (BALL, MAGUIRE, BRAUN, 2016). Em seguida, analisamos as inovações que emergem da atuação da política como recontextualizações do DPO nacional e estadual.

³¹ Segundo os atores sociais entrevistados, o PRC foi elaborado em 2011-2012 por meio do preenchimento de um formulário no sistema on-line do MEC, com base no planejamento coletivo daqueles anos. Porém, a escola investigada não tem atualizado nem considerado o PRC na prática desde sua primeira elaboração, atuando, assim, com dois modelos de currículo: a matriz curricular do ProEMI, elaborada pela SED, e o Projeto de Atividades Integradoras.

6.1 ADESÃO AO PROEMI: TENSÕES NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA

Consideramos relevante, primeiramente, conhecer as condições em que essa política curricular foi apresentada para a escola, o modo como foi recebida e o rumo que seguiu posteriormente. Além disso, conhecer as resistências iniciais e como elas se modificaram ao longo do tempo, pode contribuir para o entendimento do microcontexto, ou seja, como as pessoas lidam com “os problemas postos pelos textos políticos” (BALL, 2011, p. 45).

A partir das respostas dos entrevistados, constatamos que o ProEMI chegou na escola em 2011. Naquele final de ano, houve a primeira apresentação da proposta aos profissionais da escola e a abertura das matrículas para o ano seguinte. Segundo os entrevistados, a GERED realizou uma *seleção prévia da escola* que, juntamente com outra da região, teriam sido indicadas para participar do ProEMI, principalmente *por apresentarem as condições físicas necessárias* para o seu funcionamento. Em seguida, houve uma apresentação da proposta aos gestores, que a retransmitiram-na em reunião para os demais profissionais.

Para os entrevistados que já atuavam na escola naquela ocasião, a *indicação* foi entendida como uma *imposição*, pois a comunidade escolar não teria havido a possibilidade de optar. As falas de dois entrevistados ilustram bem essa situação:

Bom, na época veio para escola que era uma modalidade nova, onde nossa escola tinha mais condições e espaço físico para abarcar. Então, veio de goela abaixo - como sempre tudo vem - e nós tínhamos que aceitar. (G1)

Eu me lembro bem que foi quando a GERED só comunicou a gente, assim, sem pedir: ‘Vocês querem Ensino Médio Inovador na escola?’ E daí, de repente, eles falaram: ‘Vai ter nesta escola porque é uma das escolas que tem espaço para isso, espaço físico.’ (PL2)

Ao analisar esses dados pensando no direito a uma educação de qualidade para todos os jovens, no sentido de estancar e reverter os processos de exclusão, cabe um questionamento sobre os critérios de inclusão de escolas ao Programa, e os seus processos de implantação. O Parecer do CNE sobre a proposta do ProEMI (BRASIL, CNE/CP, 2009) analisa que a abrangência do Programa depende da adesão e dos acordos de cooperação técnica firmados entre os Estados e o MEC e que a garantia de autonomia das escolas depende de sua adesão, implicando em

atualização de seus instrumentos de planejamento e gestão. Para isso, recomenda a participação da comunidade escolar, com seus órgãos de planejamento e deliberação.

Com o uso da expressão “veio de goela abaixo”, G1 demonstra perceber o ProEMI, assim como outras políticas que chegam à escola, como algo pensado, elaborado e imposto por agentes externos ou instâncias superiores. Essa percepção ecoa, também, nas falas de outros entrevistados que acompanharam o processo de inserção do Programa na escola, como é o caso de PL2, quando diz que a escola apenas recebeu uma comunicação a esse respeito.

As indicações, no ano em que a escola pesquisada foi incluída no ProEMI, seguia alguns critérios apresentados no Documento Orientador:

- a) Estabelecer ações conjuntas para melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem e conseqüente reestruturação curricular das escolas que apresentem dificuldades no alcance do sucesso da aprendizagem;
- b) Contemplar as escolas de forma regionalizada, como fator de articulação e disseminação das experiências curriculares desenvolvidas;
- c) Considerar a estrutura curricular e a estrutura física das escolas, visando à ampliação do tempo do estudante na escola, e, gradativamente, à educação em tempo integral;
- d) Capacidade de articulação com outras instituições e políticas públicas, como forma de ampliação dos espaços educativos e de aperfeiçoamento dos docentes; e
- e) Capacidade de aprimoramento no atendimento escolar as especificidades do estudante do turno noturno (BRASIL, MEC/SEB, 2011, p. 11-12).

As falas de G1 e PL2, entre outras, sugere que a seleção da escola aconteceu no âmbito da GERED, sem consulta à comunidade escolar. Ao analisar as entrevistas, podemos entrever que essa indicação partiu, com menor intensidade, do critério d), mas principalmente, dos critérios b) e c). No entanto, do ponto de vista da justiça social, o critério a) teria maior efetividade e, provavelmente, as opções teriam sido outras, pois as duas escolas selecionadas pela GERED não estão entre as que apresentam os piores índices de aprendizagem e sucesso escolar. Do contrário, historicamente a escola pesquisada recebe alunos de outros bairros e de outros municípios, por ser popularmente uma referência em escola pública de melhor qualidade. Entendemos que a opção se deu mais para evitar grandes investimentos, devido a rapidez com que o Programa deveria ser implantado.

Se ao longo dos anos tivessem ocorrido novas adesões ao ProEMI na região de abrangência da 12ª GERED, o problema da seleção iria sendo equacionado gradativamente, o que não ocorreu, permanecendo as mesmas duas escolas com as únicas a ofertarem ProEMI ao longo de cinco anos. Nesse período, na região,

podemos afirmar que o Programa nunca saiu da posição de “experiência curricular inovadora”, continuando na condição de projeto piloto. Enquanto isso, vemos perpetuar os processos de exclusão no EM, por se tratar de uma política que, ao selecionar, escolher, classificar, e hierarquizar, não inclui todas as escolas. Se todos os jovens têm direito a uma educação pública integral e de qualidade, como preconiza o DPO do ProEMI, como compreender que um programa que se propõe a esse objetivo exclui a maior parte das escolas e dos estudantes?

Ao serem questionados sobre possíveis resistências no contexto da escola com a inserção do ProEMI, elas ficaram evidentes nas falas dos entrevistados. Segundo relatos (G1; G3; PL4), a primeira reação foi de *rejeição*, logo após ter sido apresentado o projeto à direção da época, que transmitiu a informação aos professores. Como consequência, os profissionais realizaram uma reunião na qual decidiram que não iriam aceitar.

Então, redigiram uma carta à GERED explicando o posicionamento, alegando, entre outros motivos, que precisariam de mais explicações e que escola não estava preparada,

E realmente não estava. Para isso, precisaria amadurecer a ideia e vir a verba primeiro. E tudo o que é federal acontece do contra. Primeiro a exigência, aí depois, se Deus ajudar, vem a verba. Não é assim? (G3).

Primeiro nós queríamos saber se tinha clientela, saber quais os recursos que viriam e se realmente daria. Então, nós queríamos um ano para nos prepararmos para, daí sim, ofertar essa modalidade. Não jogar que nem foi feito com o ensino técnico. [...] Também prometeram mundos e fundos, terminou o técnico e não tinha nada montado, não tinha nada, e a gente tinha que pegar os professores da cidade que trabalhavam com construção para poder dar aula para eles. (G1).

Mais ou menos como cair uma bomba. A gente foi chamado, comunicado, e eu me recordo bem que a receptividade não foi boa. Até porque a escola já tinha passado por outra modalidade de ensino, que é o técnico em edificações, que também tinha tido todas as promessas, do mesmo modo que o EMI e acabou com nada. Não porque os pais não se interessassem ou os alunos não tivessem gostado do curso. Simplesmente porque eles resolveram que não tinha mais verba e acabou. E assim está se arrastando o EMI. (G3).

Como se pode notar, a primeira reação foi de contestar a adoção do Programa pela escola, que levou à uma mobilização da equipe para rejeitar a proposta. Na tentativa de negociação, acabaram cedendo, mas sem antes tentar negociar um atraso de um ano para que pudessem preparar-se primeiro, porém, não obtiveram sucesso. Com base na Teoria da Atuação, encontramos, nesta primeira tentativa de

vincular os textos à prática, elementos da atividade política no microcontexto, como as negociações e a construção de coalizões (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016).

A reação de rejeição e resistência dos profissionais é uma consequência da história da educação e pode estar ligada a frustrações geradas por políticas anteriores, como o ensino técnico mencionado por G1 e G3. Pode, também, ser resultado de “negociações e traduções aligeiradas e banais” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p 15) como respostas à política, pois ainda não havia uma clareza sobre os detalhes do Programa a ser implantado.

Na época, lembro que eles iriam fazer um ensino integral com os alunos. Eles iriam estudar de manhã e à tarde, teriam mais número de aulas - Inglês, por exemplo, eles teriam cinco aulas de inglês - e que os professores fariam um curso preparatório para estar lidando com esse tipo de aula, aqueles professores que iriam assumir essas aulas aí [...] Eu não participei porque eu não fiz parte do quadro dos professores que iriam trabalhar no início. (PL3).

O relato de PL3 traz uma visão simplificada de como interpretou, na época, as mudanças que viriam com a nova política curricular e sua rejeição inicial. Segundo (G2), era perceptível uma *divisão entre os professores* que aceitaram o desafio de trabalhar com o ProEMI e os que não aceitaram. Ao escolher as aulas, alguns “queriam esse desafio de trabalhar com uma postura nova, de um modo diferente, e outros não tinham confiança nesse novo modelo que havia sido proposto” (G2).

PL4 também relembra, como causa da não aceitação imediata da proposta, as *mudanças na oferta de matrícula* que deveriam ocorrer para viabilizar a implantação do ProEMI. A escola deixaria de atender, gradativamente, os anos finais do Ensino Fundamental, para tornar-se exclusiva de EM. Mais do que a preocupação com os alunos que deixariam de ser atendidos, “os professores não aceitaram muito bem essa ideia porque, com certeza, diminuiria muito a quantidade de aulas e a carga horária desses professores” (PL4).

Como ainda não eram bem conhecidas, inicialmente, as mudanças que seriam colocadas em prática com o ProEMI, houve o curso, mencionado anteriormente por PL3, para preparar os professores que iriam, no próximo ano, assumir uma carga horária para atuar no Programa. G3 conta que *apenas um grupo realizou o curso*, não mencionando os critérios de seleção, e lamentando o fato de não ter sido incluída, já que, atualmente, exerce a função de articuladora do ProEMI:

Eu não me lembro mais onde foi por que eu não participei. Mais uma contradição. Eu não tive escolha e não participei desse curso inicial. Eu só

ouvi falar. Eles trouxeram toda a bagagem desse curso. Não foi um curso que aprofundou muita coisa. Nesse encontro, que eu acho que foi de 3 dias, eles se preocuparam em repassar para os professores e para a direção, como seriam trabalhados os projetos, como iriam montar. (G3).

Após o retorno do curso, os professores participantes repassaram as informações que receberam sobre as mudanças curriculares aos outros profissionais da escola. No caso da comunidade escolar em geral, as novidades que viriam com o ProEMI foram apresentadas em reunião no início de 2012, quando o novo currículo já estava em funcionamento, o que reforça a ausência do diálogo com a comunidade antes de sua adesão ao Programa, ficando alheia à decisão.

Nos questionamos, a partir das falas, se haveria, realmente, “um clima propício nas escolas ao repensar dos currículos”, como afirma Arroyo (2007, p.17). Talvez houvesse uma predisposição para tal, mas os atores sociais envolvidos preferiam não correr riscos. Na mobilização dos profissionais, notamos um clima de *insegurança quanto a novos programas e a mudanças curriculares*, visto que a escola já havia passado por experiências não muito satisfatórias num passado recente, como o curso técnico. Essa insegurança também fica evidente nas falas dos professores da área de Linguagens, que expressam a resistência do grupo e um certo temor ou apreensão frente à mudança, ao novo.

Porque, tudo o que é novo assusta um pouco. A gente tem [...] a primeira coisa é uma resistência. Imagina, tantos anos acostumadas de um jeito, daqui a pouco tem que mudar tudo. Pelos alunos e pelos pais, alguns acharam ótimo, porque já vinham do município com a escola integral. Então, para eles, aquilo foi maravilhoso. O aluno do ensino médio ficar o dia inteiro na escola. Outros não... de jeito nenhum. (PL4).

A gente tinha medo. Porque sempre a gente tem medo do novo. Eu lembro que eles chamaram uma noite na GERED para uma reunião com todos os professores e direção. [...]. Então a gente ficou meio assim receoso. A gente acabou aceitando. Meio que não querendo, mas a gente acabou aceitando. (PL2).

No início, teve uma resistência, porque é uma novidade. Teria que ter mais aulas, os professores muito mais dedicados para a preparação dessas aulas. E todos estavam meio apreensivos devido à estrutura, a maneira de trabalhar com os alunos, o tempo ideal, o tempo disponível para trabalhar, para planejar essas aulas. Então, os professores ficaram um pouco apreensivos em aceitar essa proposta. (PL3).

A resistência inicial por parte dos profissionais da escola, mesmo daqueles que assumiram aulas no ProEMI, são justificadas pelo medo da novidade, da mudança, que exigiria novas posturas quanto ao planejamento das aulas, à infraestrutura da escola, às metodologias a serem adotadas, à organização do tempo, entre outros

aspectos. É importante considerarmos, nessas reações, que “há uma história de outras políticas, outras linguagens e outras subjetividades em que, pelo menos algumas vezes, os professores podem manifestar-se sobre e contra a política contemporânea” (BALL, MAGUIRE; BRAUN, 2016, p 18). Entram em jogo, portanto, na atuação da política no contexto da prática, diferentes tipos de professores, com diferentes experiências e disposições, estando mais ou menos dispostos a inovações.

Ao analisarmos o *corpus* composto pelo Projeto de Atividades Integradoras e pelas entrevistas, notamos a presença de uma série de tensões na atuação da política. Na tentativa de categorizá-las, percebemos que todas podem ser relacionadas às “dimensões contextuais” apresentadas por Ball, Maguire e Braun (2016), conforme Quadro 6. Argumentamos, a partir dos autores, a importância do contexto na pesquisa sobre políticas educacionais, visto que nuances do contexto, ou seja, nas condições de atuação da política, levam a diferenças consideráveis quanto às inovações.

Quadro 6 - Tensões nas “dimensões contextuais da atuação da política”

<p>Contextos situados (fatores histórica e localmente ligados à escola)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Seleção da escola por possuir melhor infraestrutura 2. Mudanças na oferta de matrículas na escola 3. Coexistência de dois modelos de EM: regular e ProEMI 4. Migração para o EM regular ou evasão dos estudantes trabalhadores
<p>Culturas profissionais (ethos, valores e envolvimento dos professores)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Rejeição inicial à proposta e mobilização (resistências) por parte dos profissionais 2. Divisão entre professores que aceitaram ou não o desafio 3. Insegurança quanto a novos programas e mudanças curriculares 4. Desafios na integração entre as disciplinas e no planejamento coletivo 5. Predominância de conteúdos e metodologias do ensino regular, que não se encaixam no Projeto de Atividades Integradoras 6. Negociação e diálogo em meio à diversidade de opiniões 7. Mudanças na identidade profissional do professor
<p>Contextos materiais (funcionários, infraestrutura e orçamentos)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Redução da carga horária destinada ao planejamento dos professores 2. Rotatividade de professores 3. Ausência de formação continuada 4. Diminuição e ausência no repasse de recursos financeiros do MEC 5. Ausência de investimento em infraestrutura
<p>Contextos externos (apoio das autoridades locais e relação com outras escolas)</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Indicação da escola vista como “imposição da política” pela comunidade escolar 2. Curso preparatório apenas para parte dos professores 3. Distanciamento da GERED/SED 4. Promessas não cumpridas pelos Governos Federal e Estadual

Fonte: Do pesquisador, adaptado de Ball, Maguire e Braun (2016).

6.2 RECONTEXTUALIZAÇÕES NA ATUAÇÃO DA POLÍTICA: DO DISCURSO PEDAGÓGICO OFICIAL AO CONTEXTO DA PRÁTICA

Para colocar em prática o modelo de integração curricular do ProEMI, com articulação interdisciplinar por meio de atividades integradoras, conforme orientações recebidas da Secretaria de Estado da Educação pela escola (ver seção 5.3), a equipe de profissionais que atuam no Programa elabora, semestralmente, um *Projeto de Atividades Integradoras*. G2 explica que “a maneira de trabalhar no inovador é um pouco diferente. A gente trabalha muito por projeto. Eles não gostam que chame de projeto: é atividade de aprendizagem”.

A compreensão inicial que os profissionais da escola tiveram sobre essas atividades de aprendizagem, a partir do curso preparatório, é trazida nas falas de G3 e PL1: “eles teriam que escolher temas pertinentes ao contexto do aluno, onde ele pudesse trabalhar e encontrar soluções para resolver o problema” (G3); “fazer uma interdisciplinaridade das disciplinas, incluindo o mesmo assunto em todas elas relacionando uma com a outra, para não ficar pontas soltas” (PL1). Desse modo, trazem interpretações do trabalho interdisciplinar e da articulação teoria e prática presente no DPO do ProEMI, que concebe a problematização e a pesquisa como inovações curriculares e pedagógicas.

Segundo relato de G1, desde 2012, ano de início do ProEMI na escola, eram elaborados dois projetos por semestre. Em 2016, quando esta pesquisa foi desenvolvida, a escola passou a realizar somente um projeto por semestre. Os motivos para a mudança, segundo G1, decorrem da falta de verba, da diminuição do número de horas-atividade para planejamento dos professores e pela percepção de que um semestre é pouco tempo para o desenvolvimento de dois projetos³².

G3 e PL5 nos contam como acontece a produção do Projeto de Atividades Integradoras:

Pegamos o do ano passado, revisamos e atualizamos. Debates, se está dentro do contexto nacional, ou mundial, conforme o tema. É revisto ou alterado para atualização, depois é atualizado. (PL5).

³² É importante destacar que, pelos mesmos motivos, o coletivo de profissionais havia decidido, em 2016, trabalhar com o Projeto de Atividades Integradoras somente no primeiro semestre. Por razões não mencionadas, ao final do primeiro semestre, voltaram atrás na decisão. Também não foi mencionado como seria realizada a integração curricular e a articulação interdisciplinar sem a realização do Projeto.

Então, as reuniões de planejamento, [...] no início do ano, eu gosto muito, porque é quando a gente faz a leitura dos projetos, reavalia, retira as ações que não deram certo, acrescenta ações ... (G3).

Lembramos que a elaboração desse projeto se dá no Campo de Recontextualização Pedagógica (CRP), que envolve os profissionais que atuam na escola, dentro de determinadas dimensões contextuais (ver Quadro 6, Seção 6.1) e com uma certa autonomia. Como produtores de texto da política, os profissionais põem em jogo, além do DPO, diversos discursos que circulam no CRP, trazidos de sua experiência, que envolve, entre outros fatores, sua formação profissional, assim como o contato com resultados de pesquisas, com a literatura especializada e com outros professores.

O Projeto de Atividades Integradoras analisado corresponde ao primeiro semestre de 2016 e está organizado por séries, numa estrutura composta por: problematização; objetivos da atividade; conceitos; ações e operações (por disciplina); avaliação e socialização. Os temas definidos foram: água e energia (1.^a série); pluralidade cultural (2.^a série) e políticas públicas (3.^a série), em consonância com os eixos integradores presentes na Matriz Curricular (Escola e Moradia na 1.^a série; Comunidade na 2.^a série; Vida e Sociedade na 3.^a série).

A análise do Projeto de Atividades Integradoras que realizamos mostra que: 1) os temas escolhidos estão voltados para o exercício da cidadania e apresentam potencial para a contextualização dos conhecimentos, a problematização e a pesquisa; 2) os objetivos são restritos, considerando o leque de conceitos a serem trabalhados e a problematização; 3) conforme a temática, prevalecem ações de algumas áreas, em detrimento de outras; 4) as disciplinas da parte diversificada da matriz não são contempladas nas ações e operações; 5) a maioria das ações e operações parecem não estar articuladas entre si, exceto pela temática; 6) não é possível identificar uma sequência cronológica, uma continuidade ou encadeamento entre as ações e operações planejadas; 7) na socialização final de cada projeto as inovações são mais perceptíveis, com maior criatividade e melhor integração entre as turmas e as disciplinas, em ações que incluem apresentações, exposições, viagens (saídas de campo), produção de materiais de divulgação, etc.

A *contextualização do conhecimento* parece ter sido uma das prerrogativas do ProEMI na qual a interpretação dos professores ficou mais próximo do DPO, sendo

traduzida, na prática, principalmente pela seleção de temáticas voltadas para uma formação integral, que prepara para o exercício da cidadania, como nos mostra PL2:

O aluno aprende sobre Políticas Públicas, daí ele vai contextualizar isso na própria questão política, agora, na atual situação do nosso país. Então, é ele saber que política pública é a merenda escolar, é o passe, o transporte escolar, é o livro didático. E saber que, se for para cobrar de um governante, tem que ser uma política pública e saber que é um direito do cidadão. E ao mesmo tempo, não só cobrar. Saber que ele também tem os seus deveres na sociedade. (PL2).

Apesar de estar presente no Projeto de Atividades Integradoras, reiteramos que, na maioria das aulas, os professores tendem a trabalhar como no ensino regular, onde predomina a fragmentação dos saberes em disciplinas isoladas. O *trabalho integrado* entre disciplinas e seus respectivos professores em torno do tema escolhido para cada série parece ser o maior desafio para G3, que atua como articuladora do ProEMI na escola.

Eu não sei nem se eu posso cobrar, por que a vida do professor também não é fácil, porque junto com os temas do projeto, eles têm os conteúdos regulares. Então, a gente fica de saia justa, porque eu sou obrigada a cobrar os projetos do EMI. Mas eu não posso esquecer que ele também vai ser cobrado, o professor, dentro dos conteúdos regulares. Ele não pode deixar de trabalhar conteúdos que não se encaixam no projeto, mas que fazem parte daquele ano, daquele ano do curso do aluno. Então, às vezes, a gente percebe que o professor, ou porque deixa um pouco de lado, ou porque não está dando conta, a gente vê que os projetos não estão sendo desenvolvidos como deveria. Às vezes, também, por falta de vontade. (G3).

Algo que chama a atenção na fala de G3 é o espaço que o Projeto de Atividades Integradoras ocupa na organização do trabalho dos professores. É evidente uma *preocupação com os “conteúdos regulares”* que “não se encaixam no projeto”. Podemos entrever, a partir das entrevistas, que os professores ocupam a maior parte do tempo em que lecionam nas turmas do ProEMI, trabalhando *da mesma forma que no ensino regular* e, conforme as demandas advindas da reunião de planejamento semanal, realizam uma ou outra ação do projeto coletivo.

Se concebermos a interdisciplinaridade conforme Mozena e Ostermann (2014), essas ações podem até ter caráter interdisciplinar, pois mesmo trabalhando isoladamente, cada professor pode abordar conteúdos sob o referencial de outras disciplinas. Talvez os professores consigam fazer essa inter-relação por meio do projeto, mesmo que isso não tenha ficado claro nas falas dos entrevistados.

Nesse sentido, no que se refere à integração curricular, o Projeto de Atividades Integradoras analisado sinaliza limitações em sua compreensão e elaboração. Partindo dos exemplos de Mozena e Ostermann (2014), entendemos que realizar, com uma certa frequência, ações e operações que abordam um tema comum, mas sem a devida relação com as outras disciplinas, não se configura interdisciplinaridade, e sim multidisciplinaridade.

Um exemplo pode ser extraído das ações e operações do planejamento para a 3.^a série, que consta no Projeto de Atividades Integradoras. Sob a temática das políticas públicas, cada disciplina/professor encarregou-se de abordar subtemas distintos: lazer e arte (Educação Física); Plano Diretor e habitação (Sociologia); ocupação do solo (Geografia); direitos básicos do cidadão (História); alimentos transgênicos (Biologia); impostos sobre produtos (Matemática); entre outros. Nesse caso, a *integração curricular* acontece pela convergência numa temática mais ampla, porém, de forma *mais multidisciplinar* - numa sobreposição de disciplinas - *do que interdisciplinar*. A interdisciplinaridade, para acontecer na prática, vai depender, em grande parte, das estratégias usadas pelos professores para inter-relacionar as disciplinas.

Problematizando a questão da integração curricular, Mozena e Ostermann (2014,) posicionam-se contrários a ela, por temer a extinção de disciplinas. Segundo os autores, isso já é uma realidade nas escolas, tanto do ponto de vista legal, quanto prático, devido ao ProEMI e outras políticas pública que reforçam a integração curricular, como o ENEM e a reformulação de livros didáticos. Sem entrarmos no mérito da questão da extinção das disciplinas, acreditamos que, do ponto de vista legal, com base na análise dos textos oficiais do ProEMI, não há dúvidas de que a integração curricular esteja contemplada. Mas, do ponto de vista prático, aparece de forma tímida no ProEMI da escola pesquisada, mesmo com a ênfase dada a esse aspecto nas orientações do Programa. A impressão que tivemos é, inclusive, que o planejamento de cada atividade aconteceu, predominantemente, de forma isolada, apesar das reuniões coletivas destinadas ao planejamento interdisciplinar. Consequentemente, é provável que predominem práticas individualizadas.

Outros dois aspectos que limita a integração curricular e merecem atenção são o fato de as disciplinas diversificadas não fazerem parte do Projeto de Atividades Integradoras e de haver um envolvimento mínimo dos Orientadores de Leitura e

convivência nesse Projeto. Entendemos que a inclusão de todos os atores sociais que atuam no ProEMI ampliaria as possibilidades de ações interdisciplinares e integradas.

Ainda quanto à parte diversificada do currículo, G2 e G3 não parecem estar muito convencidos de sua contribuição para a formação integral dos alunos:

Poderiam (contribuir), se elas funcionassem como deveriam. Vou te dar um exemplo: No início a gente tinha a cobrança do teatro, da outra língua, o aluno podia optar, espanhol ou inglês. [...] Os professores tentam fazer, mas eu acho que deveria ser um professor com formação para o teatro, entende? Então a nossa professora de arte faz, mas dentro das condições dela. Não é essa proposta que está lá no papel, entende? Então, por isso que eu digo, poderiam. É como a música. Sabe aquele ditado, que “foi pego à laço”? Mais ou menos assim. Então, por isso que eu posso te afirmar, assim, é opinião particular: do jeito que é hoje, para mim hoje, 2016, o inovador não tem quase nada de diferencial em relação ao regular. E, no primeiro ano teve pelo esforço mútuo, de todos os professores e direção. (G3).

Mas, acaba sendo vago, porque estavam trabalhando educação física, ou a música, num sentido descontextualizado. Eles estudam a teoria. Só que, se a gente for analisar, até que ponto eles saberem voleibol é uma educação integral? Tem a teoria, tem prova, tem prática. Eu não saberia dizer. Eu penso que não. Sendo que as disciplinas regulares precisam atender isso de uma formação integral. Mas depende, também, da condução do professor, do que que ele vai trabalhar ali, o que que ele vai perceber na aula dele, que ele pode conduzir, sabe, para que essa educação integral aconteça. (G2).

É importante destacar uma disciplina na qual a *interdisciplinaridade* parece ser *uma constante*, a *Informática*, conforme relato do professor.

A professora de matemática, estava ensinando pontos cartesianos. Existe um *softwarezinho*. Ela veio aqui, comentou do software, eu instalei em todos os computadores, os alunos vieram aqui e trabalharam pontos cartesianos. Isso a gente faz. Agora, a gente fez mapa conceitual. Tem um programinha para isso, que foi instalado em todos os computadores. Todos os alunos trabalharam mapa conceitual com o *softwarezinho* para desenvolver um organograma. Se um aluno ou professor chegou e pediu um vídeo do *Youtube*, alguma coisa, a gente baixa e deixa preparado para o professor. Sempre está relacionado com as outras matérias. Sempre tem um professor pedindo algo diferente, pedindo para ajudar. A gente sempre está disponível, e até faz bem para a gente mesmo. Só traz mais conhecimento. (PL5).

Exclusividade do ProEMI, visto que o ensino regular utiliza a sala de tecnologias durante as aulas de disciplinas da base comum, a disciplina de Informática apresenta um significativo potencial em relacionar o uso de tecnologias a diferentes conteúdos ou áreas do conhecimento, especialmente no atual contexto de globalização e circulação de informações em rede, por intermédio da internet. Como não existe uma pressão sobre os conteúdos mínimos de cada série, como ocorre nas demais disciplinas da base comum, o professor tem maior liberdade de ousar e transitar pela

interdisciplinaridade. No entanto, normalmente, essas ações não têm relação alguma com o Projeto de Atividades Integradoras, pois encontramos uma participação mínima dessa disciplina no projeto desenvolvido coletivamente. Mesmo assim, a disciplina de Informática representa uma inovação importante introduzida pela ampliação do tempo do estudante na escola.

Um questionamento a se fazer é se o modelo de “educação integral em escola de tempo integral” adotado no ProEMI da escola pesquisada (Anexo A) - com ampliação da jornada para três dias em período integral por semana - contribui para a justiça social na comunidade escolar, principalmente no que tange à superação de desigualdades. Os gestores entrevistados nos dão pistas de algumas respostas possíveis:

Isso também é uma coisa que atrapalha o Inovador, a própria resistência do aluno. Nem todos os alunos estão aqui no Inovador porque querem. Eles estão aqui obrigados, porque eles não têm idade para ter emprego. A partir do momento que eles completam 16 e conseguem um emprego, trazem a declaração e migram para o regular. (G3).

Aqui na nossa escola, o que que acontece? O primeiro ano até a gente consegue matrícula, porque os pais têm interesse em deixar os alunos estudando, os filhos estudando de manhã e à tarde. Até porque não tem outra ocupação para eles. Agora quando chega no segundo ano, no terceiro ano, que o filho fez 16 anos, ele quer sair, porque ele quer trabalhar, quer entrar no mercado de trabalho. E aí o pai não vê mais vantagem no ensino médio inovador, sendo que ele não dá uma formação diferenciada, profissionalizante. Os pais buscam mais essa formação, sabe? (G2).

(Os pais) até gostaram porque, assim, os filhos não ficam ociosos. Tanto é que tem pais de alunos que, no ano passado, estavam no inovador e esse ano eles tiraram, porque queriam procurar emprego. Como não acharam, eles pediram para voltar agora, porque os filhos estavam em casa sem fazer nada e não estavam rendendo. (G1).

A oferta de EM regular e de tempo integral (no ProEMI) - mesmo que em apenas três dias semanais - na mesma escola, atrai inicialmente alunos das classes trabalhadoras, muitos pelo desejo dos pais de ocuparem os filhos enquanto estão trabalhando, um ponto de vista que também costuma ser comum nas escolas de tempo integral para o Ensino Fundamental. Porém, ao alcançarem idade que lhes permita entrar no mercado de trabalho, acabam optando pelo EM regular. O trabalho acaba exercendo uma atração mais forte nos estudantes e em suas famílias, talvez pelas próprias necessidades materiais ou por questões culturais, como explica Cavaliere (2009, p. 56):

As formas de socialização das classes populares ainda contam com o trabalho juvenil em diversas modalidades e, ao lado dele, com um tipo de formação que induz muito cedo o adolescente e o jovem à autonomia. A tutela, típica da ação escolar, é algo que incomoda particularmente ao jovem de classe popular, que, em geral, adquire mais cedo sua independência de locomoção e auto-cuidados. A escola, empobrecida e burocratizada, que tutela, mas não oferece algo desafiador, acaba sendo intolerável para uma parte desses jovens, perdendo-os para outros chamamentos da vida cotidiana.

Em um estudo realizado por Silva (2016), os professores indicam a implementação do tempo integral como um fator relativamente positivo para várias escolas e, para outras, como sendo responsável pela saída de jovens da instituição e pela busca da jornada convencional. Silva (2016, p. 104) entrevistê, nas falas dos professores, que “se trata mais de qualificar o tempo vivido na escola, com experiências de pleno sentido para os jovens, do que propriamente da ampliação do tempo de permanência nela”.

Hoje, 2016, ainda há uma resistência muito grande. Nós começamos com uma quantidade enorme de turmas. E hoje nós temos duas de primeiro ano, uma turma pequena de segundo ano e uma turma pequena de terceiro ano. Em muitos casos, porque a gurizada não quer ficar o dia inteiro na escola. É muito melhor ficar em casa sem fazer nada, entendeste? Então, eles não querem mesmo. Aí eles dão um jeito de conseguir manobrar os pais, de convencer os pais de que o Ensino Médio Inovador não é bom. (PL4).

Na minha opinião, o período da manhã é quando eles deveriam ter aquelas aulas normais. À tarde eles deveriam fazer algo diversificado, diferente. Não se deve sentar na sala de aula, passar conteúdo. Eu acho que tem que ter mais. Esses programas, eles vieram exatamente para serem diferentes, para você ter o período da tarde, o período oposto, diferente de estar em sala de aula. É o teatro, é a música, é a leitura. [...]. Porque eu acredito que, se nós fizéssemos assim, nós teríamos muito mais alunos em tempo integral. Porque, para eles, não vai ser aquela coisa que vai ficar fechado numa sala de aula, sentado numa cadeira, tendo atividade no quadro. Se você tem uma coisa diferente, você vai chamar mais a atenção do aluno. (PO1).

Na disputa com o mercado de trabalho, o ProEMI da escola que investigamos não tem conseguido, portanto, assegurar a ampliação do acesso aos sujeitos historicamente excluídos do Ensino Médio, indicativo para o redesenho curricular previsto no início do Programa (BRASIL, CNE/CP, 2009; BRASIL, MEC/SEB, 2009). Se realmente há no ProEMI maior qualidade, oferecendo uma formação integral, acaba tendo maior alcance em jovens de famílias que não precisam explorar sua força de trabalho, com condições de mantê-los na escola por mais tempo. Os demais, se não são excluídos do Programa no início do EM, acabam sendo ao longo do percurso formativo. Perpetuando a tradição de um EM de melhor qualidade para os filhos com

melhores condições financeiras, semelhante à rede privada, e outro para as classes trabalhadoras, a escola pesquisada acaba dividida em duas, convivendo com o ProEMI e o EM regular.

Há, todavia, opiniões mais otimistas do que a de PL4 quanto ao tempo integral, como é o caso de PL1 e PL3, quando se refere, principalmente, ao aumento de carga horária na sua disciplina.

Na minha opinião, pode não ser 100%, mas para quem está com vontade de estudar, ele sempre vem atrás de você, pede mais explicação, quer se aprofundar mais. Você tem um tempo extra para dar assistência. Enquanto que os outros só têm aquele tempinho dá aula. Você pode, então, usar mais a biblioteca, ou você pode passar um filme ou alguma coisa assim, um documentário para demonstrar o objetivo da aula. Eles têm uma aula de língua portuguesa a mais. Para a gente, que trabalha, não é muito, mas eu percebo que já é uma coisa boa. Para os outros, você passa só aquela coisa 'seca', não pode ficar delongando muito num assunto só. (PL1).

Hoje nós temos uma visão um pouquinho melhor. Nós vimos que o resultado com os alunos que fazem parte desse período integral, eles têm um pouco mais de conhecimento, mais contato como os professores, com a disciplina, em sala de aula. Realmente aqueles que se dedicam, pelo número de aulas, eles têm um maior desenvolvimento e conhecimento. Eles têm uma base mais reforçada. [...] Aumentou o número de aulas para você lecionar, mas, em contrapartida, você está com o mesmo sistema, o mesmo número de alunos, a mesma forma de ensinar. Até pode trazer algumas atividades diferentes e tal, mas o aluno não tem interesse. E para você despertar esse interesse... Talvez se você abrisse um leque, uma opção, que fosse opcional - Línguas, pelo menos duas - inglês ou espanhol, por exemplo - no projeto de ensino integral. Pronto, ele já teria, de primeira mão, uma opção. (PL3).

Outro aspecto da inovação colocada em prática na escola pelo ProEMI, e que merece destaque, é a *equipe de gestão da aprendizagem*. O papel do Orientador de Convivência, por exemplo, é um diferencial que contribui para a qualidade social do tempo integral, especialmente no que se refere à dimensão do cuidado e para a organização dos tempos e espaços fora das aulas, como defende PO2:

Eu vejo que é bem importante. Porque você deixar teu filho ali na escola para ficar o dia todo, deixar ele sem esporte nenhum, sem ninguém para estar olhando... Então (no intervalo do almoço) eu desço lá, vou lá no ginásio dar uma olhada, jogo com eles um pouquinho, subo, venho aqui nas mesas, dou uma olhada no pessoal que está nas mesas, vejo o que eles estão fazendo, procuro se está faltando alguém. Se alguém sai eu já vou lá em cima falar para a direção: 'Alguém saiu. Essa pessoa saiu sem autorização'. Quando alguém passa mal aqui, ao meio-dia, ligo para os pais, os pais vêm, eu autorizo para sair. Então, tem que ter uma pessoa aqui para estar autorizando e estar olhando por eles. É bem importante esse papel, alguém que esteja aqui olhando por eles. E eles sentem isso. E eles percebem que eu estou ali, que eu sinto falta deles, que eu brinco com eles. Hoje eles faltaram, aí eu já percebo. Eu conheço todos eles pelo nome. (PO2)

Essa Orientadora de Convivência, que atua na escola investigada, apresenta um perfil dinâmico e iniciativa para lidar com as novas dinâmicas do tempo integral. Sua atuação, a partir da interpretação do DPO da Rede Estadual, se traduz em ações que caracterizam um vínculo positivo com os alunos e uma parceria com a ATP-Articuladora do ProEMI. Com base nas falas dos demais profissionais entrevistados, a função que desempenha é reconhecida e valorizada.

O Professor Orientador de Leitura é outro profissional que representa uma inovação a ser reconhecida. Segundo G2, ele é extremamente importante, essencial para a escola e não só para o ProEMI, porque foi com ele que a escola teve a disponibilidade de alguém para trabalhar na biblioteca. Para ela, e a biblioteca é para todos, não especificamente para o EMI. G2 acrescenta sua discordância quanto ao fato desse profissional não permanecer na escola no final do ano letivo, por ser admitido em caráter temporário (ACT).

Eu não concordo [...] ele trabalhar na escola somente um ano e depois passar por uma nova escolha seletiva. Ele deveria permanecer. Tinha que ser um funcionário efetivo, que tivesse responsabilidade, que desenvolvesse o trabalho dele. O que que acontece? Nós já tivemos nesse tempo de ensino médio inovador, integral, quatro ou cinco orientadores de leitura. Este ano está funcionando, mas teve anos que não funcionava nada. Porque, até o professor chegar lá... Se ele não tiver interesse, se ele não tiver dedicação, ele vai demorar muito para conhecer a biblioteca. Então, até ele fazer o que é realmente a sua função, o seu papel, isso vai demorar. Tem que ter um conhecimento. Eu penso que é fundamental ter um orientador de leitura, ele permanecer na escola, ele ser efetivo, porque ele acaba sendo mais responsável, acaba participando da história da escola, e ele ter conhecimento de literatura. Por que se o professor não gosta de ler e trabalha lá, na biblioteca, o que é que ele vai fazer de diferente? (G2).

Lidar com a rotatividade de professores gera uma tensão entre aqueles que já interpretaram com maior profundidade a proposta, e os que chegam e precisam interpretá-la de imediato, mas não necessariamente a seu modo, necessitando entrar em consonância com as interpretações dos professores com mais experiência no ProEMI.

Só que o ACT, chegando aqui, ele não sabe nada do EMI, da proposta. A gente até faz a nossa parte como assessora, como a diretora também, explica. Mas, a gente sabe que isso não resolve. Então fica assim, todo mundo meio que superficialmente. E aí, o que que acontece? As aulas começam a ser dadas iguais. Então, o aluno começa a se perguntar: "Ah, mas meu colega do ensino inovador, ele tem as mesmas matérias que eu. Por que isso, se o Ensino Médio Inovador é diferente. Não há uma unicidade para seguir o projeto, uma linguagem única. Até pelo sistema, pelo próprio sistema. (G2).

Como Articuladora do ProEMI na escola, G2 atribui, em grande parte, a dificuldade de colocar a política em prática e de promover as inovações esperadas, à atuação dos professores, principalmente dos ACTs. No entanto, é importante considerar a opinião de Ball, Maguire e Braun (2016) de que, mesmo em condições ideais, as políticas são atuadas de diferentes formas, pelos diferentes atores sociais que convivem dentro de uma mesma escola. A “unicidade” e a “linguagem única” pode ser algo inatingível e ilusório. Uma alternativa seria utilizar o tempo de planejamento coletivo para promover, também, a formação em trabalho, com estudos sobre a proposta e sua base teórica, seus princípios e estratégias, para que, gradativamente, as interpretações sejam renovadas e aprofundadas. Somente assim poderão ser traduzidas em ações coletivas, mais coerentes com a política em questão.

A *reunião coletiva semanal* é, para os profissionais entrevistados, um dos *principais diferenciais que qualificam o trabalho* no ProEMI. Por isso, G2 defende que elas não sejam exclusividade do Programa, mas que deveriam abranger todos os profissionais da escola. Segundo ela, na reunião, são resolvidos, também, assuntos de outras turmas, pois é uma oportunidade de encontrar maior número de professores juntos. Nesse sentido, os dados das entrevistas nos mostram que essas reuniões para planejamento coletivo interdisciplinar, acabam, muitas vezes, ganhando a configuração das tradicionais “reuniões pedagógicas”, mais voltadas para a organização geral da escola, repasses de recados, desabafos, discussões sobre o comportamento de alunos e os conflitos na relação com as famílias. Isso porque, na organização dos tempos e espaços do ensino regular, existe uma grande lacuna no que se refere ao trabalho coletivo dos profissionais.

Desde o ano passado, a dificuldade maior é tornar as reuniões atrativas. Porque são reuniões periódicas, então o professor não acaba mostrando tanta motivação durante as reuniões. Esse é o principal desafio: o que fazer para que o professor se sinta motivado na reunião, a participar, interagir. Porque, geralmente, são os mesmos que interagem. (G2)

[...] a gente planeja, vê o aluno que tem dificuldade, qual o conteúdo que parou, se já terminou, se não terminaram. (G1)

Normalmente a direção relata, traz alguns assuntos, uns tópicos para nós discutimos na reunião. Ora está voltado para o projeto, para nós discutirmos o projeto, ora nas horas atividade para correção de algumas atividades que foram feitas. Ou, às vezes, é debatido algum assunto aleatório, dependendo da turma, o comportamento, o progresso. Se há progresso, se não há. (PL3)

O tempo destinado ao planejamento coletivo também é uma oportunidade para colocar em prática a *gestão democrática*, o que implica em saber lidar com as relações

de poder, com as tomadas de decisão e com o estabelecimento de consensos. Ao mesmo tempo que isso é produtivo, por que são definidos objetivos comuns e ações para realizá-los, pode desencadear conflitos que exigem acordos e negociações, muitas vezes imediatas.

Então, geralmente a G3 e a direção que demonstram um envolvimento maior com o que vai ser realizado. Depois, a gente tem os professores efetivos, que já estão habituados a realizar esse tipo de trabalho, então eles demonstram mais interesse. [...] É a direção que 'bate o martelo', que dá a decisão final. Então, vários professores dão várias ideias, algumas coisas dão certo, outras não. Então, a direção faz o papel de analisar, finalmente, e dizer "Não, isso vai ser feito." (G2).

Alguns acreditam que sim, outros que não. E, daí, sempre dá essa polêmica e discussão. Uns vêm junto e defendem junto, outros são contrários. Claro que, toda vez que é possível, se faz coisas diferentes. Mas eu acho que tinha que fazer mais. Porque o nome já diz: é inovador. Então vamos sair da mesmice, vamos fazer uma coisa diferente. (PL4).

Claro, alguém sugere, daí a gente debate, vê se a ideia tem algum fundamento. Tendo fundamento, a gente faz por voto. A ideia é boa para fazer uma viagem para algum lugar, é debatido se a ideia é válida e quem apoia. Se a maioria concorda, é feito. (PL5).

Geralmente não coloco minhas opiniões, não. Geralmente vêm as ideias, as propostas, mas eu não participo. Sabe que eu não sei, de fato, por quê. Fico meio omissos. Nas primeiras gestões, não tinha muita afinidade com a direção, então eu não colocava, também, as minhas opiniões. Então eu deixava mais por eles. Eles praticavam, faziam, e eu fazia o meu possível. (PL3).

Esses conflitos fazem parte da gestão democrática. É preciso lidar com eles, com *opiniões diferentes*. O caminho seria o diálogo com quem pensa diferente, a *negociação* (AÇÃO EDUCATIVA et al., 2004). Para Lück (1998) toda pessoa exerce uma influência no contexto do qual faz parte, mesmo sem ter consciência disso. Porém, segundo a autora, a falta da consciência sobre o poder de participação pode resultar em ausências, omissões, descuidos e, até mesmo, incompetência, trazendo resultados negativos para a organização.

A participação dá às pessoas a oportunidade de controlar o próprio trabalho, sentirem-se autoras e responsáveis pelos seus resultados, construindo, portanto, sua autonomia. Ao mesmo tempo, sentem-se parte orgânica da realidade e não apenas um simples instrumento para realizar objetivos institucionais. Mediante a prática participativa, é possível superar o exercício do poder individual e de referência e promover a construção do poder da competência, centrado na unidade social escolar como um todo. (LÜCK, 1998, p.1).

Quando tratamos do trabalho docente, acreditamos que atuar em um programa que implica em repensar o currículo e assumir novas posturas em face a uma outra

forma de organização do tempo e do espaço escolar, provoca *mudanças na identidade profissional do professor*.

No mesmo horário o Professor sai do ensino regular, e em um minuto, ou dois, tem que ir lá na sala do Inovador e dar aula para o Inovador. Em contrapartida, se tivesse um horário (diferenciado), tanto para o aluno como para o professor... Então, quarta-feira eu tenho aula com o Inovador. Pronto, o meu planejamento seria só do Inovador, a atividade que eu iria fazer era só para o Inovador, seria já um diferencial. [...] O planejamento das aulas, eu também acredito que ele poderia ser um pouco diferente, dentro do currículo. Por exemplo, aulas de inglês. Nós temos duas aulas de inglês seguidas, no terceiro ano, por exemplo. Aulas à tarde de inglês, com a turma toda. Poderia ser um pouquinho diferenciado idioma, assim como Artes. Que ele possa escolher uma aula de música, violão, artesanato. Poderia incluir o inglês dentro desse projeto, Para que o aluno pudesse escolher a aula de inglês, como opção. Oferecer, talvez, mais um idioma. Aí ficaria livre para escolher o que mais deseja e gosta. Assim o aprendizado dele, através do interesse que ele tem, seria muito mais vantajoso para o professor e para ele mesmo. Ele veria que está realmente aprendendo a falar, ter a aquisição da língua. E não como só apresentação da língua. Dificilmente ele vai sair do terceiro ano desenvolvendo a língua, falando. (PL3).

De acordo com Arroyo (2007), os profissionais da educação vêm se constituindo “outros” como profissionais, isto é, redefinindo sua identidade. Como vimos na fala de PL3, atuar no ProEMI acentua essa necessidade de redefinição da própria identidade profissional, conduzindo a “uma postura crítica sobre sua prática e sobre as concepções que orientam suas escolhas. Essa postura os leva a indagar o currículo desde sua identidade” (ARROYO, 2007, p.17). No caso de PL3, como professor de língua estrangeira, além de estar manifestando uma postura crítica sobre sua própria prática, seus questionamentos resultam em proposições para a organização curricular a partir de sua própria identidade profissional.

Como exemplo para a criticidade sobre o currículo, PL3 expõe sua dificuldade em conciliar o trabalho no EM regular e no ProEMI em um mesmo dia, tendo que desdobrar-se em diferentes papéis num curto espaço de tempo. Segundo Arroyo (2007), os currículos são polos estruturantes do trabalho do professor e a forma como estão organizados também afeta o trabalho dos educandos.

O currículo, os conteúdos, seu ordenamento e seqüenciação, suas hierarquias e cargas horárias são o núcleo fundante e estruturante do cotidiano das escolas, dos tempos e espaços, das relações entre educadores e educandos, da diversificação que se estabelece entre os professores [...] As formas em que trabalhamos, a autonomia ou falta de autonomia, as cargas horárias, o isolamento em que trabalhamos... dependem ou estão estreitamente condicionados às lógicas em que se estruturam os conhecimentos, os conteúdos, matérias e disciplinas nos currículos. (ARROYO, 2007, p. 18).

Um outro aspecto sobre o papel dos profissionais da escola pode ser identificado se compararmos os discursos de reforma educacional no Reino Unido e nos Estados Unidos a partir de Maguire e Ball (2011) e o discurso de reforma educacional nos documentos oficiais do ProEMI. Nas mudanças ambientais e estruturais que o Programa desencadeia, encontramos importantes semelhanças com a abordagem norte-americana, com uma ênfase no gerencialismo mais pós-fordista (ver seção 4.3). Segundo essa lógica, o envolvimento dos professores no processo decisório, “seu comprometimento com essa mudança e as habilidades e *insights* que eles trazem e desenvolvem contribuirão para uma efetiva reestruturação” (MAGUIRE; BALL, 2011, p. 179). Vejamos como PL4 percebe esse envolvimento:

Então a gente trabalha diferente e a gente trabalha em conjunto. E se planeja todas as ações e os conteúdos que a gente vai trabalhar o ano inteiro com todas as turmas. Por isso que toda segunda-feira tem essa reunião do Inovador, com os professores do Inovador. Daí a gente vai planejando, vai analisando, vai vendo o que está bom, o que não está, para ir modificando. (PL4).

O excerto mostra que PL4 está envolvido nos processos de planejamento e decisórios, em conjunto com seus colegas, vendo-se como parte de um coletivo, o que também se nota pelo uso da expressão “a gente”. O planejamento por coletivo de área é, para Arroyo (2007) um estilo de trabalho que tende a se generalizar.

Tanto cada profissional quanto esses coletivos reveem os conteúdos de sua docência e de sua ação educativa. Junto com os administradores das escolas, escolhem e planejam prioridades e atividades, reorganizam os conhecimentos, intervêm na construção dos currículos. Poderíamos dizer que isolada, mas, sobretudo coletivamente, vão construindo parâmetros de sua ação profissional (ARROYO, 2007, p 20).

Podemos atribuir, com base em Maguire e Ball (2011), esse processo decisório colaborativo, voltado para o *empoderamento* dos professores, a um investimento nas pessoas e à valorização do profissionalismo. Nesse sentido, os professores são reformadores, e não “reformados” (MAGUIRE; BALL, 2011). Também “[...] são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. A política é escrita nos corpos e produz posições específicas dos sujeitos” (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016, p. 13), algumas vezes, mexendo na identidade do professor, no seu papel, na função que tem na escola.

Entretanto, mesmo que o empoderamento dos professores, por intermédio da gestão democrática e participativa traga uma sensação de valorização profissional, questões como a *ausência de formação continuada* e a diminuição (pela metade) da carga horária destinada ao planejamento, trazem efeitos contrários. G1 avalia que houve uma grande melhoria na qualidade do trabalho docente com a carga horária destinada ao planejamento individual, principalmente porque os professores ganharam tempo para pesquisar, mas lamenta que isso tenha mudado, assim como relata PL3:

O projeto, no início, parecia ser um pouco mais fortalecido, porque nós tínhamos mais tempo para preparar as aulas. Nós tínhamos mais horas-atividade para preparar as aulas a serem ministradas. E com essa reforma que teve há um ano atrás, diminuíram essas horas. Então, o professor está meio que levando as aulas como as normais, regulares. Não tem muito tempo para você preparar as aulas, corrigir, fazer um feedback. Ficou deixando a desejar isso aí. (PL3).

Ainda no que se refere às condições de trabalho docente e as possibilidades materiais para a atuação do ProEMI, é necessário que haja uma infraestrutura adequada, como previsto nos documentos oficiais. Relembremos que a escola, cenário da investigação, foi selecionada por já dispor de melhor infraestrutura, por exigir menos adequações do que outras escolas da região para aderir ao Programa. Os profissionais entrevistados reconhecem isso em suas falas, mas, principalmente os gestores, demonstram sua frustração ao relatar as *promessas de melhorias* que lhes foram feitas para que houvesse a adesão ao ProEMI, tanto no que se refere ao recebimento de recursos financeiros do MEC, quanto à infraestrutura da escola.

Atualmente não tem mais resistência, tem é falta de estímulo. Porque tudo o que foi prometido não aconteceu. A gente continua com o laboratório do jeito que estava, a biblioteca do jeito que estava, a ampliação do colégio não aconteceu, refeitório não aconteceu. (G3).

Quanto aos recursos, G1 relata que o *apoio financeiro* que a escola tem direito ao participar do ProEMI, foi recebido apenas algumas vezes. No primeiro e no segundo ano teriam recebido setenta mil reais por ano, que tiveram um prazo muito curto para gastar. Porém, de 2014 para o 2015, receberam só a metade e, depois disso, *não houve mais repasses do MEC*.

A única dificuldade é o financeiro. Por exemplo, a viagem, já não tem mais como fazer. Tem que fazer perto. Daí, quem vai bancar? É a APP, porque o recurso do Inovador não vem mais. Então, é o único problema. (G1).

É notável, entre os atores sociais, o entusiasmo que mantém com relação ao ProEMI, mesmo com todas os desafios a serem superados cotidianamente. Algumas vezes aproximando-se mais da proposta da política, outras se distanciando, ainda prevalece a opinião de que as mudanças trazidas pelo Programa trouxeram algumas melhorias nas suas condições de trabalho. Entretanto, o modo descentralizado que a política acontece traz consigo um sentimento de desamparo, de falta de apoio e de distanciamento das instâncias superiores do sistema de ensino.

A única coisa que eles [SED] fizeram, durante esses anos, foi aquele curso, bem básico, básico do básico, no início do ano. Para não dizer que eles 'largaram a bomba sem mandar uma máscara' para a gente. Em seguida, eles fizeram uma pesquisa, para poder mandar dados para a esfera federal. Então, a gente fez aquela socialização na UNIDAVI. Eles também nos pediram relatos das experiências dos professores, porque iria ser feito um livro baseado nas experiências exitosas. Que experiências exitosas? Foi mandado material. Não foi pouca coisa. Mas, até hoje, eu acredito que não vai acontecer [o livro]. As únicas coisas que eu posso te dizer que vieram, mas nunca orientação, visita, para saber como é que está funcionando o refeitório... Nunca. Se aconteceu, eu não soube. (G3).

O desabafo de G3, assim como de outros entrevistados, mostra que, nas escolas, predomina a visão de que as políticas vêm de cima para baixo, são elaboradas externamente e impostas às escolas para que as coloquem em prática. Como, de fato, ocorreu na escola pesquisada. Talvez, os órgãos locais, como a GERED, por exemplo, ao *distanciar-se das escolas*, convocando-as, esporadicamente para prestar contas das ações realizadas, colaborem para alimentar essa visão de "implementação" da política pelas escolas, em vez de considerar que elas também fazem as políticas na prática (BALL; MAGUIRE; BRAUN, 2016).

Para finalizar, voltemo-nos à percepção dos profissionais quando aos resultados, no que se refere ao potencial do ProEMI em promover uma educação com qualidade social.

A gente vê a diferença. O aluno que está no Ensino Médio Inovador, e que tem que sair por causa do trabalho para frequentar o regular. Em qualidade de ensino, qualidade de conteúdo, ele está muito mais à frente do que o que está no regular [...] É um projeto bom para aqueles alunos ociosos, que realmente ficam em casa. E a questão qualidade de ensino tem diferença. A gente percebe uma grande diferença do aluno que está no Inovador para o aluno que está no regular. Então tem alunos que tiveram que realmente sair, lá do segundo ano, tiveram que ir para o regular, e a diferença é bem grande, porque em questão de conteúdos trabalhados, é bem diferente. Porque no Inovador você tem uma carga de aula maior do que no regular. (G1).

O aluno que está no Ensino Médio Inovador poderia, talvez, fugir para o regular, mas ele quer estar ali e ele gosta. Eles estão na escola o dia inteiro,

três dias por semana, pelo menos. Eu penso que eles aprendem mais. [...] Quando a gente vê os alunos do Ensino Médio Inovador indo, migrando para o Ensino Médio regular, a gente vê a diferença no aluno em sala de aula. Aquele que era só do Ensino Médio regular e aquele que veio do Inovador. A gente vê um conhecimento que eles têm a mais. Não é uma discriminação, sabe, é que a gente percebe. Eles veem as coisas diferente. São mais participativos, mais humanos. Não sei como, mas são diferentes. (PL2).

A fala de G1 e PL2 sintetiza um consenso que notamos existir entre os profissionais, de que há uma visível diferença entre os alunos que frequentam o EM regular e os do ProEMI. G1 refere-se mais à aprendizagem, ao que ela denomina “qualidade de conteúdo”, talvez se referindo ao melhor desempenho desses alunos nas atividades e avaliações escolares, visto que têm mais aulas das disciplinas da base comum. PL2, porém, tem uma visão mais subjetiva, percebendo que os alunos do ProEMI são mais “humanos” e “participativos”. Ela, provavelmente, está olhando para as relações entre os alunos, o convívio social. Em ambos os casos, há indícios de que o ProEMI tem *maior potencial para a formação humana integral* a que se propõe, mesmo em meio a tantos desafios.

No Quadro 7, a seguir, apresentamos as principais recontextualizações do DPO do ProEMI que identificamos no contexto da prática na escola pesquisada. Apesar de todas as limitações contextuais, incluindo as tensões na atuação da política, da análise do contexto da prática emergem inovações que merecem atenção.

Quadro 7 - Recontextualizações do DPO do ProEMI no contexto da prática

Inovações que emergem da atuação da política na escola	<ol style="list-style-type: none"> 1. <i>Reorganização do currículo</i> (tempos e espaços mais favoráveis à formação humana integral com qualidade): <ol style="list-style-type: none"> a. Articulação de dois modelos de redesenho curricular: a matriz curricular elaborada pela SED e o Projeto de Atividades Integradoras; b. Projeto de Atividades Integradoras (semestrais), com temas articuladores, contextualização do conhecimento e integração curricular com predomínio da multidisciplinaridade e menor ênfase à interdisciplinaridade; c. Evidências de maior interdisciplinaridade na disciplina de Informática 2. <i>Ressignificação da ação docente e dos espaços coletivos</i>: <ol style="list-style-type: none"> a. Planejamento semanal coletivo e individual; b. Professor articulador da equipe de profissionais 3. <i>Empoderamento dos atores sociais</i>: <ol style="list-style-type: none"> a. Equipe de gestão da aprendizagem, com professores orientadores atuantes e comprometidos; b. Gestão democrática e participativa na tomada de decisões
--	---

Fonte: Do pesquisador.

7 METATEXTO: COMUNICAÇÃO DAS COMPREENSÕES EMERGENTES³³

Iniciamos este texto final, mas não conclusivo, com uma sensação de inacabamento. A amplitude dos objetivos da pesquisa, que no início pareciam simples, foi tornando o trabalho árduo ao longo do percurso, principalmente quando o tempo para finalização do texto foi se esgotando, mesmo havendo uma série de dados a serem analisados e detalhes a serem lembrados. Além disso, após submetido à qualificação, outros olhares despertaram para pontos que, anteriormente, tinham sido menos valorizados.

Podemos afirmar que o processo pode ter sido uma experiência tão ou mais enriquecedora que o produto final. Desde as primeiras ideias para a escolha do objeto de pesquisa, o diálogo com a base teórica ajudou-nos a ter uma visão menos ingênua das políticas educacionais. Estávamos conscientes, desde o início, de que investigar uma política de forma mais ampla, considerando as recontextualizações que ocorrem do macro ao microcontexto e com um olhar respeitoso para aqueles que fazem a política acontecer na escola, seria uma tarefa complexa. Aceitamos o desafio, não sem uma boa dose de insegurança, mas na certeza da necessidade de seguir adiante.

Descobrimos, realizando o Estado da Questão, que o ProEMI ainda foi pouco investigado já que, pela ampla gama mudanças curriculares que propõe e a flexibilização que possibilita, resulta em uma grande diversidade no contexto da prática que merece ser explorada pelos pesquisadores. Olhar para o redesenho curricular proposto pelo Programa é dar atenção e valorizar um período repleto de pontos de tensão quanto à identidade do EM brasileiro, em meio a diferentes tentativas de ressignificar os modos de pensá-lo nos discursos e fazê-lo na prática.

Nesse sentido, as leituras sobre recontextualização, sobre o Ciclo de Políticas e, mais recentemente, sobre a Teoria da Atuação, contribuíram significativamente durante a trajetória da pesquisa. Percorrê-lo foi, em muitos momentos, cansativo, em outros tantos empolgante e, na maior parte do trajeto, um ir e vir nos pensamentos, nas reflexões, nos questionamentos e nas respostas quase sempre temporárias, por ganharem novas nuances após mais alguns passos.

Recorremos à análise textual discursiva para que não nos perdêssemos na caminhada e pudêssemos superar o desafio de relacionar conceitos e dados de forma

³³ Título com base na análise textual discursiva (MORAES, 2003).

coerente, para descrevê-los, interpretá-los e, quando conseguimos ir tão longe, argumentar sobre eles. Nesse movimento, permeado de *insights* inesperados que traziam novas compreensões sobre o objeto investigado, frequentemente fomos do caos à ordem e vice-versa, conscientes da necessidade do rigor científico.

Reconhecemos a importância do contexto de influência, porque diz muito sobre o porquê de uma política ter sido idealizada, elaborada e colocada em ação num determinado tempo histórico. Percebemos que, dentre os variados motivos para a produção do Discurso Pedagógico Oficial (DPO) do ProEMI sobre redesenho curricular, dados estatísticos sobre o EM e outras políticas em vigor serviram como justificativa para a criação da política de reforma e que indagações sobre o currículo que vinham ocorrendo no âmbito nacional também contribuíram para a elaboração da política de redesenho curricular.

Além dessas influências, vimos que a pressão das redes internacionais e dos empresários, por meio do movimento Compromisso Todos pela Educação, levou à incorporação de ideias do novo gerencialismo nas políticas educacionais brasileiras, com impactos no modelo de gestão pública. Além do novo gerencialismo, outros discursos que circulam em nível nacional e internacional foram recontextualizados e formaram os discursos híbridos presentes nos textos oficiais do ProEMI, a exemplo das concepções de educação escolar e trabalho docente.

Compreendemos que o DPO do ProEMI revela alguns princípios para o redesenho curricular que, ora explícitos nos textos das políticas oficiais, ora emergentes da análise, representam as bases conceituais da política. Agrupamos esses princípios em quatro categorias: 1) formação humana integral com qualidade social; 2) trabalho como princípio educativo e direitos humanos como princípio norteador; 3) inovações curriculares e pedagógicas; 4) autonomia com autorresponsabilidade.

Esses princípios foram traduzidos pelos elaboradores da política no macrocontexto (MEC) em algumas estratégias de organização das práticas, que “tentam dizer” como colocar a política em prática. Agrupamos e sintetizamos essas estratégias em: 1) integração curricular; 2) reorganização do tempo/espço pedagógico; 3) gestão democrática, com novos modos de regulação.

No âmbito da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, o DPO nacional passou por recontextualizações que resultaram em um novo DPO, materializado em documentos destinados às escolas da Rede Estadual. Os textos

analisados fornecem às escolas algumas orientações, ou seja, estratégias de organização das práticas recontextualizadas: 1) adoção de uma Matriz Curricular Integrada; 2) elaboração de Projeto de Redesenho Curricular (PRC) para obtenção de recursos do MEC; 3) Destinação de carga horária para planejamento interdisciplinar (individual e coletivo) e oferta de formação continuada para os professores; 4) Composição de equipe de gestão da aprendizagem, com professores orientadores de leitura, convivência e laboratório; 5) Compartilhamento da responsabilidade pela educação com a sociedade.

Do nosso ponto de vista, essas orientações estreitaram as possibilidades de inovação previstas pelos documentos do MEC, mas ainda trazem aberturas significativas para inovações curriculares e pedagógicas no contexto da prática, se compararmos com a realidade do Ensino Médio regular. Entretanto, como afirmam Ball, Maguire e Braun (2016), “o que acontece dentro de uma escola em termos de como as políticas são interpretadas e colocadas em ação será mediado por fatores institucionais.”

Inferimos da análise que, nas políticas oficiais do ProEMI, o princípio da autonomia é relativizado, visto que atribuem um certo empoderamento à escola e aos professores, característico da cultura do novo gerencialismo, mas proporcionam uma liberdade controlada e limitada para elaborar o próprio currículo e gerir os recursos. Ao mesmo tempo que o discurso reforça ideias como autonomia, inovação, criatividade e empreendedorismo, procura criar nas pessoas um senso de autorresponsabilidade pela qualidade, isto é, pelos resultados do processo educacional, diminuindo, de certo modo, a responsabilidade do Estado.

Considerando as tensões existentes entre o novo gerencialismo e a justiça social, os encaminhamentos presentes nos textos da política evidenciam que o modelo de gestão proposto apresenta elementos do gerencialismo numa abordagem mais pós-fordista, como a autonomia da escola e o processo decisório partilhado. Apesar de utilizar estratégias de gerenciamento provenientes da lógica do mercado, há uma preocupação evidente na proposta em proporcionar mudanças significativas na qualidade social do ensino médio público, este visto sob uma perspectiva de formação humana integral e direito universal.

Nesse sentido, a gestão democrática, defendida nos documentos e assegurada pela legislação, consiste em uma estratégia que visa transformar a escola num espaço de experiência democrática, empoderamento dos atores sociais e exercício da

cidadania. Essa transformação, talvez, não seja tão simples assim, pois há sempre uma série de questões relativas ao poder em jogo.

É importante salientar, ainda, que as estratégias de organização das práticas do ProEMI estão de acordo com seus princípios, integrando-os e complementando-os. Além disso, corroboram com o discurso de reforma e reestruturação presente na proposta, atribuindo às escolas e aos profissionais que atuam nelas, novos papéis adequados ao novo modelo de EM apresentado.

No entanto, é nas escolas que as políticas acontecem, colocando em cena uma série de tensões que precisam ser administradas pelos atores sociais. A partir da análise da atuação do ProEMI na escola pesquisada, emergiram algumas dessas tensões, que estão relacionadas ao que Ball, Maguire e Braun (2016) denominam “dimensões contextuais da atuação da política”: 1) contextos situados; 2) culturas profissionais; 3) contextos materiais; 4) contextos externos.

Apesar dessa categorização, as tensões podem estar relacionadas com diferentes dimensões contextuais ou, até mesmo, encontrarem-se sobrepostas. Ao analisar a atuação do ProEMI no que se refere ao redesenho curricular, entrevemos nas falas dos atores sociais que a maioria das tensões está mais relacionada às culturas profissionais. Colocar uma política em ação envolve lidar com diferentes valores e com relações de poder, desencadeando resistências, insegurança, conflitos, negociações, que vão provocando ou exigindo mudanças na identidade dos profissionais que atuam na escola.

Também observamos que os contextos materiais são fortes propulsores de tensões na atuação da política, principalmente porque o ProEMI, em sua proposta, previa melhorias na infraestrutura e nas condições de trabalho docente, bem como recursos para que as inovações curriculares pudessem ser postas em prática. No entanto, o não suprimento dessas demandas são entraves que levam os profissionais a uma certa descrença nas reais possibilidades de atuação da política e reforçam suas dificuldades para inovar.

As tensões relacionadas aos contextos situados são as que mais impactam nas questões sociais, pois atingem diretamente a comunidade escolar no que se refere à oferta de matrícula e as reais possibilidades de estudantes trabalhadores frequentarem o EM em tempo integral. Como consequência, ao longo do percurso formativo, há uma migração desses estudantes para o EM regular.

Devemos mencionar, ainda, as tensões relacionadas aos contextos externos.

Depois de ser convencida pelas autoridades locais a aceitar a política, a escola se percebe carente daquele apoio técnico-financeiro previsto nos textos das políticas oficiais. A autonomia dada à escola pelo modo de gestão descentralizada vai se convertendo, aos poucos, em distanciamento, com cobranças esporádicas por resultados. Desamparada, a escola realiza grande esforço para superar os desafios, e acaba assumindo a defesa pela manutenção da política, por reconhecer nas inovações, possibilidades de melhoria na qualidade do EM.

A análise da atuação do ProEMI no contexto da prática, revelou, também, algumas recontextualizações do DPO (nacional e estadual) sobre redesenho curricular, que entendemos como inovações que emergem da atuação da política: 1) reorganização do currículo, com tempos e espaços mais favoráveis à formação humana integral com qualidade; 2) resignificação da ação docente e dos espaços coletivos, ampliando as possibilidades de integração curricular; 3) empoderamento dos atores sociais, decorrente da gestão que promove a autonomia e a participação.

Percebemos, porém, que apesar de todos os desafios, como as tensões nas diferentes dimensões contextuais, os profissionais ainda acreditam na política e procuram colocá-la em prática. Apesar de que, nessa prática, acabam interpretando somente alguns fragmentos e traduzindo-os em algumas ações, às vezes isoladas. Eles reconhecem que há muitas falhas e barreiras quase intransponíveis a serem superadas, mas que a proposta é atrativa e traz novas possibilidades. Dentre tantas outras, podemos destacar a reunião de planejamento coletivo semanal e a carga horária para planejamento individual, aspectos muito valorizados pelos professores que, inclusive, poderiam ser estendidos ao EM regular e ao Ensino Fundamental da Rede Estadual, pois melhoram as condições de trabalho dos professores e a integração da equipe. A existência de uma equipe de gestão da aprendizagem e de um professor articulador também são inovações vistas como muito positivas pelos professores e merecem uma atenção especial.

Nosso argumento principal, a partir compreensões trazidas pela pesquisa, é que o ProEMI consiste em uma política de redesenho curricular ampla, complexa e realmente inovadora, voltada para a qualidade social no EM. No entanto, a flexibilidade da proposta pode levar a recontextualizações locais que limitem seu alcance. Por consequência, torna-se apenas uma medida paliativa, que não resolve os problemas a que se propõe, visto que não consegue alcançar a maioria dos estudantes do EM, reforçando os tradicionais processos de exclusão.

Apesar das inovações, que em alguns casos ainda são bem modestas, o DPO parece “bom demais para ser verdade”, havendo um distanciamento entre o que dizem os textos da política e o que ocorre na prática. Talvez, propostas menos ousadas e mais passíveis de serem colocadas em prática, que atendessem a totalidade dos estudantes do EM, trariam maiores contribuições para a melhoria da qualidade social dessa etapa da Educação Básica, e em menos tempo. De qualquer forma, políticas consistentes nesse sentido demandam, além do planejamento, investimentos e acompanhamento para que haja continuidade e avanço, tornando-as políticas de Estado e não de governo ou de governantes, sujeitas a bruscas rupturas ou mudanças de rumo que divergem dos anseios e necessidades da sociedade e das evidências da pesquisa em educação.

Não se pode negar, porém, as consequências positivas para as escolas que redesenharam seus currículos a partir do ProEMI, que certamente seriam mais significativas se as “promessas” de apoio técnico-financeiro tivessem se convertido em ações planejadas, contínuas e em constante aperfeiçoamento. Faz-se necessário olhar para as tensões que emergem da atuação da política e para as ações e experiências inovadoras que trouxeram resultados positivos como exemplos para redesenhar os currículos a partir da nova reforma do EM que já está em curso.

Para que os novos redesenhos curriculares realmente promovam resultados qualitativos, principalmente no que diz respeito à justiça social, é fundamental a garantia de formação e condições de trabalho aos docentes, assim como infraestrutura adequada para a atuação da política no contexto da prática em todas as escolas. A sociedade brasileira carece de um EM de qualidade para todos e, por isso, este tema merece estar no centro do debate nacional, ou correremos o risco de ficar continuamente improvisando e repetindo erros do passado.

REFERÊNCIAS

AÇÃO EDUCATIVA, et al. (Coord.). **Indicadores da qualidade na educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2004.

ALCÂNTARA, Hadaquel da Silva. **A implementação e a operacionalização do Programa Ensino Médio Inovador em três escolas da Rede Estadual de Ensino de Manaus**. 2015. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, Juiz de Fora, 2015.

ALFERES, Marcia Aparecida. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: uma análise contextual da produção da política e dos processos de recontextualização**. 2017. 244 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2017.

AMARAL, Luciana. **Temer diz que 'valeu a pena' instituir reforma no ensino médio por MP**. G1, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://g1.globo.com/educacao/noticia/temer-diz-que-valeu-a-pena-instituir-reforma-no-ensino-medio-por-mp.ghtml>>. Acesso em: 28 de dezembro de 2016.

ANDRADE, Marcia Regina Selpa de. **Recontextualização do currículo integrado nos cursos de medicina da UFSC e UNOCHAPECÓ**. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, 2012.

ANTÔNIO, Célio. O Programa Ensino Médio Inovador e as Diretrizes Curriculares Nacionais: aproximações e distanciamentos em uma escola de Santa Catarina. IN: Seminário Nacional Interdisciplinar em Experiências Educativas, V, 2015, Francisco Beltrão: **Grupo de Pesquisa Representações, Espaços, Tempos e Linguagens em Experiências Educativas (RETLEE)**, 2015. Disponível em: <http://cac.php.unioeste.br/eventos/senieeseminario/anais/Eixo6/O_PROGRAMA_ENSINO_MEDIO_INOVADOR_E_AS_DIRETRIZES_CURRICULARES_NACIONAIS_APROXIMAC%C3%95ES_E_DISTANCIAMENTOS_EM_UMA_ESCOLA_DE_SANTA_CATARINA.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

ANTÔNIO, Célio. **O Ensino Médio Inovador nos Estados de Santa Catarina e Rio Grande do Sul: adaptações à política nacional e possibilidades à formação integral**. 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, 2016.

ARROYO, Miguel Gonzáles. **Indagações sobre currículo: educandos e educadores: seus direitos e o currículo**. BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (Orgs.) Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

BALL, Stephen J. **Educação Global SA: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BALL, Stephen J. **Education reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.

BALL, Stephen J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 21-53.

BALL, Stephen J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Annette. **Como as escolas fazem as políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2016.

BALL, Stephen; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.

BERNARDO, Luciana Virginia Mario; FARINHA, Maycon Jorge Ulisses Saraiva; SILVA, Luciana Ferreira da. Estudo bibliométrico sobre publicações nacionais referentes ao programa ensino médio inovador. **Revista Intersaberes**, v. 11, n. 24, p. 638-645, 2016. Disponível em: <<https://www.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/1075/627>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

BERNSTEIN, Basil. **A Estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BERNSTEIN, Basil. **Pedagogía, control simbólico e identidad**. Madrid: Morata, 1998.

BERNSTEIN, Basil; DÍAZ, Mario. Hacia una teoría del discurso pedagógico. **Revista Colombiana de Educación**, n. 15, p. 105-153, set. 1985. Disponível em: <http://www.pedagogica.edu.co/storage/rce/articulos/15_08ens.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2017.

BOWE, Richard.; BALL, Stephen J; GOLD, Anne. **Reforming education & changing schools: case studies in Policy Sociology**. London: Routledge, 1992.

BRASIL. CNE/CEB. Define Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n. 2, de 30 de janeiro de 2012. **Diário Oficial da União**, Brasília: 31 jan. 2012.

BRASIL. CNE/CEB. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Parecer n. 7, de 7 de julho de 2010. Relatora: Clélia Brandão Alvarenga Craveiro. **Diário Oficial da União**, Brasília: 9 jul. 2010.

BRASIL. CNE/CEB. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998. **Diário Oficial da União**, Brasília: 05 ago. 1998.

BRASIL. CNE/CP. Proposta de experiência curricular inovadora do Ensino Médio.

Parecer n. 11, de 30 de junho de 2009. Relator: Francisco Aparecido Cordão. **Diário Oficial da União**, Brasília: 25 ago. 2009.

BRASIL. **Decreto n. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília: 2007.

BRASIL. **Exposição de Motivos n.º 00084/2016/MEC, de 15 de setembro de 2016a**. Brasília, 2016a. Disponível em: <www2.camara.leg.br/legin/fed/medpro/2016/medidaprovisoria-746-22-setembro-2016-783654-exposicaodemotivos-151127-pe.html>. Acesso em: 19 jul. 2017.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 5 abr. 2013.

BRASIL. **Lei n.º 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 fev. 2017.

BRASIL. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. Brasília: 2009.

BRASIL. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. Brasília: 2011.

BRASIL. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. Brasília: 2013.

BRASIL. MEC/SEB. **Programa Ensino Médio Inovador - Documento Orientador**. Brasília: 2014.

BRASIL. **Medida Provisória n.º 746, de 22 de setembro de 2016**. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de

Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília: 23 set. 2016b.

CAVALIERE, Ana Maria. Educação integral: uma nova identidade para a escola brasileira. **Educação e Sociedade**, v. 23, n. 81, p. 247-270, 2002. Disponível em: <<http://w.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 07 jul. 2016.

CAVALIERE, Ana Maria. Anísio Teixeira e a educação integral. **Paidéia**, v. 20, n. 46, p. 249-259, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v20n46/11.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2017.

CAVALIERE, Ana Maria. Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. **Em aberto**, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, 2009. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2220/2187>>. Acesso em: 24 abr. 2017.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean, et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 295-316.

CORREIA, Wilian Rodrigues. **Programa ensino médio inovador: a recontextualização curricular do ensino de ciências da natureza e matemática**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Educação, Cuiabá, 2014.

DRABACH, Nadia Pedrotti; SOUZA, Ângelo Ricardo. Leituras sobre a gestão democrática e o "gerencialismo" na/da educação no Brasil. **Revista Pedagógica**, v. 16, n. 33, p. 221-248, 2014. Disponível em: <<https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/2851/1655>> . Acesso em: 14 jan. 2017.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar em revista**, Curitiba, v. 24, p. 213-225, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/n24/n24a11.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

FERREIRA, Sergio Ricardo. **Financiamento da educação como indutor de política curricular: análise a partir da implantação do Programa Ensino Médio Inovador no Paraná**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 57. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.

ISLEB, Vivian. O contexto histórico e o processo de criação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). IN: Reunião Científica Regional da ANPED, XI, 2016, Curitiba. **Educação, movimentos sociais e políticas governamentais**. Curitiba: Setor de Educação da UFPR, 2016. Disponível em: <

http://www.anpedsul2016.ufpr.br/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-2_VIVIAN-ISLEB_2.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

ISLEB, Vivian. **O programa Ensino Médio Inovador e sua relação com os dados de fluxo escolar**. 2014, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. **Políticas de reestruturação curricular no ensino médio: uma análise do Programa Ensino Médio Inovador**. 2014. 188f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014a.

JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. O programa ensino médio inovador enquanto programa de indução ao redesenho curricular: pontos e contrapontos. IN: Reunião Científica Regional da ANPED, X, 2014, Florianópolis: **A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências**. Florianópolis, 2014b. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/126-0.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

LOPES, Alice Casemiro. O ensino médio em questão. Química Nova na Escola- Ensino Médio. In: **Espaço Aberto**, n. 7, p. 11-14, mai.1998. Disponível em: <http://qnesc.s bq.org.br/online/qnesc07/espaco.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2017.

LOPES, Alice Casimiro. Política de Currículo: Recontextualização e Hibridismo. **Currículo sem fronteiras**, v. 5, n. 2, p. 50-64, 2005. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol5iss2articles/lopes.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2015.

LOPES, Alice Casimiro; LÓPEZ, Silvia Braña. A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. **Educação em revista**, v. 26, n. 1, p. 89-110, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/05.pdf>>. Acesso em: 13 maio 2016.

LÜCK, Heloísa et al. A dimensão participativa da gestão escolar. **Gestão em rede**, v. 57, p. 1-6, 1998. Disponível em: <<http://smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-jornada-pedagogica/gestao-escolar/dimensao-participativa-da-gestao-escolar.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2017.

MACHADO, Anny Karine Matias Novaes. **Redesenhando o currículo do ensino médio: o caso do ProEMI na escola Educandário Oliveira Brito - Euclides da Cunha/BA**. 2016. 176 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Universidade Estadual de Feira de Santana, Feira de Santana, 2016.

MAGUIRE, Meg; BALL, Stephen. Discursos da reforma educacional no Reino Unido e Estados Unidos e o trabalho dos professores. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011, p. 175-192.

MAINARDES, Jefferson. 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:
<<http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a03v27n94.pdf>>. Acesso em: 28 maio 2015.

MAINARDES, Jefferson.; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.josenorberto.com.br/entrevista%20S.%20Ball.pdf>>. Acesso em: 04 ago. 2016.

MAINARDES, Jefferson; FERREIRA, Márcia dos Santos; TELLO, César. Análise de políticas: fundamentos e principais debates teórico-metodológicos. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 143-172.

MAINARDES, Jefferson; STREMEL, Silvana. A teoria de Basil Bernstein e algumas de suas contribuições para as pesquisas sobre políticas educacionais e curriculares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, p. 31-54, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://ri.uepg.br/riuepg/bitstream/handle/123456789/243/ARTIGO_TeoriaBasilBernstein.pdf?sequence=1>. Acesso em: 08 jul. 2016.

MORAES, Roque. Uma tempestade de luz: a compreensão possibilitada pela análise textual discursiva. **Ciência & Educação**, v. 9, n. 2, p. 191-211, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/04.pdf>>. Acesso em: 23 out. 2015.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. Análise textual discursiva: Processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v12n1/08.pdf>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Currículo, conhecimento e cultura. **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 169-184, 2007.

MOZENA, Erika Regina; OSTERMANN, Fernanda. Integração curricular por áreas com extinção das disciplinas no Ensino Médio: uma preocupante realidade não respaldada pela pesquisa em ensino de física. **Revista brasileira de ensino de física**. São Paulo. vol. 36, n. 1, 1403, 8 p., jan./mar. 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbef/v36n1/18.pdf>>. Acesso em 08 abr. 2017.

NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o estado da questão. **Estudos em avaliação educacional**, v. 15, n. 30, p. 5-16, 2004. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/eae/arquivos/1203/1203.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

NÓVOA, António. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, Falconiere Leone Bezerra. **O currículo em movimento**: o (re)desenho e a inserção do Programa Ensino Médio Inovador em uma escola pública do Estado do Rio Grande do Norte. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade

do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Departamento de Educação, Mossoró, 2015.

PICOLI, Elaine Sinhorini Arneiro. **Programa Ensino Médio Inovador: um estudo sobre a política de flexibilização curricular.** 2016. 205 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, Maringá, 2016.

RODRIGUES, Érica Renata Clemente. **Qualidade em educação no Ensino Médio Inovador: o entendimento dos professores e dos autores sob a ótica da contextualização de Stephen Ball.** 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Faculdade de Educação, Mossoró, 2015.

SANTA CATARINA. SED/DIEB. **Documento para professores orientadores do ProEMI.** Florianópolis, 2016.

SANTA CATARINA. SED/DIEB. **Orientações ProEMI/2015.** Comunicação interna circular n. 78. Florianópolis: 26 mar. 2015.

SANTA CATARINA. SED/DIEB. **ORIENTAÇÕES: Organização e funcionamento das unidades escolares de educação básica e profissional da rede pública estadual, para os anos letivos 2015/2016.** Florianópolis: nov. 2014. p.21-27.

SANTOS, Graziella Souza dos. **Política curricular da Rede Municipal de Porto Alegre: recontextualização no espaço da escola.** Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2012.

SANTOS, Jean Mac Cole Tavares. Promulgação de políticas na escola: considerações a partir da teoria de atuação e do ciclo de políticas. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 38, n. 3, p. 271-282, jul./set. 2016. Disponível em: <<http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/26768/17038>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SHIROMA, Eneida O.; GARCIA, Rosalba MC; CAMPOS, Roselane F. Conversão das “almas” pela liturgia da palavra: uma análise do discurso do movimento Todos pela educação. In: BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jefferson (Orgs.). **Políticas educacionais: questões e dilemas.** São Paulo: Cortez, 2011, p. 222-248.

SILVA, Deys Daniely de Lima Oliveira, et al. O ProEMI no Ensino Médio como construção do trabalho interdisciplinar na Escola Estadual Dr. José Fernandes de Melo (2015/2016). IN: Semana de Estudos, Teorias e Práticas Educativas, VI, 2016. Currículos, práticas e saberes: contextos contemporâneos. **Anais VI SETEP**, Pau dos Ferros: Realize, 2016. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/revistas/setepe/trabalhos/TRABALHO_EV068_MD1_SA7_ID283_13112016120044.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da. O Programa Ensino Médio Inovador como política de indução a mudanças curriculares: da proposta enunciada a experiências relatadas.

Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 32, n. 2, p. 91-110, abr./jun. 2016. Disponível em: < http://www.scielo.br/pdf/edur/v32n2/en_1982-6621-edur-32-02-00091.pdf>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SILVA, Monica Ribeiro da; JAKIMIU, Vanessa Campos de Lara. Do texto ao contexto: o Programa Ensino Médio Inovador em movimento. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 93, p. 910-938, out./dez. 2016. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v24n93/1809-4465-ensaio-24-93-0910.pdf>>. Acesso em: 08 abr. 2017.

SILVEIRA, Clarice Santiago; NÓBREGA-THERRIEN, Sílvia Maria. Estudos sobre pesquisa e formação de professores da educação básica: a elaboração do estado da questão. **Revista Educação em Questão**, v. 41, n. 27, 2011. Disponível em: < <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/viewFile/4008/3275>> Acesso em: 11 abr. 2017.

SOUZA, Janete Paiter de. **Um olhar sobre a implantação do Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) em duas escolas públicas da 26ª Gerência de Educação: uma análise**. 2015. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Regional) – Universidade do Contestado, Canoinhas, 2015.

TINOCO, dos Santos. A influência do novo gerencialismo público na política de educação superior. **Interface - Revista do Centro de Ciências Sociais Aplicadas**, v. 10, n. 2, p. 4-15, 2013. Disponível em: <<http://www.spell.org.br/documentos/ver/15958/a-influencia-do-novo-gerencialismo-publico-na-politica-de-educacao-superior>>. Acesso em: 15 maio 2017.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Brasil ainda tem 2,5 milhões de crianças e jovens fora da escola, a maioria entre 15 e 17 anos**. Disponível em: <<https://www.todospelaeducacao.org.br/reportagens-tpe/41690/brasil-ainda-tem-25-milhoes-de-criancas-e-jovens-fora-da-escola-a-maioria-entre-15-e-17-anos/>>. Acesso em: 02 maio 2017.

TORRES, Tércio Ribas. Reforma promete ensino médio mais atraente. **Jornal do Senado**, Brasília, 21 fev. 2017. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/528195/Cidadania_21_fevereiro_2017.pdf> Acesso em: 14 maio 2017.

TRAVERSINI, Clarice Salete. **O desafio de articular a educação integral e integrada com a Base Nacional Comum Curricular (BNC)** – parecer sobre o texto preliminar da consulta pública. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/relatorios-analiticos/pareceres/Clarice_Salette_Traversini.pdf> Acesso em: 29 jan. 2017.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

VIGOTSKI, Lev Semenovich. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

APÊNDICE A - Roteiro da Entrevista Semiestruturada

Identificação e atuação do entrevistado:

Nome Completo: _____
Cargo/função atual: _____
Tempo de atuação na Escola: _____
Formação: _____
Vínculo com a Rede Estadual: () Efetivo () ACT

Todos os entrevistados:

1. Como a **proposta de redesenho curricular** do ProEMI foi apresentada à equipe? E à comunidade escolar?
2. Como o currículo do ProEMI foi recebido na escola? Houve resistências? E atualmente?
3. Na sua função dentro do ProEMI, como o PAI está sendo implementado? Quais as principais **dificuldades** que você enfrenta nesse contexto e como lida com elas? Recebe algum suporte ou algum tipo de pressão?
4. Qual a importância do **professor orientador** de Leitura e do professor orientador de Convivência no ProEMI? Há contribuições para o seu trabalho? E para a execução do PAI?
5. Como acontecem as **reuniões de planejamento** coletivo semanais e qual a importância do trabalho do ATP como articulador?
6. Percebe-se alguma contribuição da **parte diversificada do currículo** para a formação integral dos alunos? E para a área de linguagens?
7. Diga a sua **avaliação sobre as seguintes estratégias** adotadas pelo ProEMI e se elas contribuíram na direção de um Ensino Médio público de qualidade para todos?
 - a) ampliação da jornada;
 - b) melhorias na infraestrutura;
 - c) melhorias nas condições de trabalho docente.

Professores da área de Linguagens e orientadores do ProEMI (leitura e convivência):

1. Você participou do **processo de elaboração** do Projeto de Atividades Integradora? Como foi essa participação?
2. O que **você defendia**? Suas opiniões foram valorizadas?

3. As **propostas e reivindicações** dos professores de linguagem foram contempladas? Como se chegou a **consensos**?
4. Qual foi a **metodologia** utilizada na produção do Projeto de Atividades Integradoras?
5. Quanto ao planejamento do trabalho pedagógico, quais as principais **inovações** adotadas no Projeto de Atividades Integradoras? No seu ponto de vista, são positivas ou negativas? Justifique.
6. No trabalho coletivo, você tem **oportunidade de expressar** opiniões, dificuldades, insatisfações, dúvidas?
7. Acontece alguma **articulação interdisciplinar** no trabalho com os conteúdos curriculares não contemplados no Projeto de Atividades Integradoras? Como?

Professores da área de Linguagens:

1. Quanto à **interdisciplinaridade**, como acontece a articulação da sua disciplina com as outras disciplinas do currículo? E com a parte diversificada?
2. O que você entende por **contextualização do conhecimento** e como ela acontece na sua prática pedagógica?
3. Como você **utiliza as horas-atividade** destinadas ao ProEMI e qual sua importância?

Equipe gestora (diretora, assessora de direção e ATP):

1. Como foi a **elaboração** do PRC e por que a escola não o reelaborou nos últimos anos? Qual a relação do Projeto de Atividades Integradoras com o Projeto de Redesenho Curricular (PRC) exigido pelo MEC? Quais as **semelhanças e diferenças**?
2. **Quando e como aconteceu o a elaboração** do PAI 2016?
3. Quem participou do processo e que interesses defendiam? Houve a intenção de buscar consensos? A comunidade escolar foi envolvida no processo?
4. Como foi a **participação** dos professores da área de Linguagens? Suas opiniões e interesses foram valorizados?
5. Como você percebe o **papel do MEC e da SED** ao longo do processo de **implementação** do ProEMI (orientação, suporte, acompanhamento, avaliação, regulação, supervisão, etc.)?

APÊNDICE B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

1. Identificação do Projeto de Pesquisa	
Título do Projeto: Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador: recontextualizações na área de linguagens	
Área do Conhecimento: Ciências Humanas	
Curso: Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação	
Número de sujeitos no centro: 10	Número total de sujeitos: 10
Patrocinador da pesquisa: Pesquisador	
Instituição onde será realizado: Escola de Educação Básica Professor Henrique da Silva Fontes	
Nome dos pesquisadores e colaboradores: Pesquisador- Ricardo Inocêncio Pereira	

Orientadora – Marcia Regina Selpa Heinzle

Você está sendo convidado(a) a participar do projeto de pesquisa acima identificado. O documento abaixo contém todas as informações necessárias sobre a pesquisa que estamos fazendo. Sua colaboração neste estudo será de muita importância para nós, mas se desistir, a qualquer momento, isso não causará nenhum prejuízo a você.

2. Identificação do Sujeito da Pesquisa	
Nome:	
Data de Nascimento:	Nacionalidade:
Estado Civil:	Profissão:
CPF/MF:	RG ou RNE:
Endereço:	
Telefone:	E-mail:

3. Identificação do Pesquisador Responsável	
Nome: Ricardo Inocêncio Pereira	
Profissão: Professor	
Endereço: Rua Osmar Rudolf, nº 228 – Bairro Belo Horizonte, Agrônômica - SC	
Telefone: 47- 8821 0255	E-mail: pricardopereira@hotmail.com.br

Eu, sujeito da pesquisa, abaixo assinado(a), concordo de livre e espontânea vontade em participar como voluntário(a) do projeto de pesquisa acima identificado. Discuti com o pesquisador responsável sobre a minha decisão em participar e estou ciente que:

1. O objetivo(resumido) desta pesquisa é:

Compreender as recontextualizações (interpretações) do Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador na área de Linguagens.

2. O procedimento para coleta de dados

A geração de dados se dará por dois instrumentos:

- análise documental;
- entrevista.

A análise documental abrangerá as políticas oficiais (nacionais e estaduais) do Programa Ensino Médio Inovador e o respectivo Projeto de Atividades Integradoras da Escola de Educação Básica Professor Henrique da Silva Fontes.

A entrevista, com duração de aproximadamente 45 min, com equipe gestora (uma diretora, uma ATP e uma assessora de direção), professores da área de Linguagens e professores orientadores de leitura e convivência que atuam no ProEMI, será realizada por meio de gravação de áudio com o objetivo de analisar o contexto de produção de texto do Projeto de Atividades Integradoras, bem como o contexto da prática na Escola de Educação Básica Professor Henrique da Silva Fontes.

3. O **benefício** esperado é a possibilidade de refletir sobre sua participação no processo de produção de texto do Projeto de Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador e na sua transposição para a prática. Além disso, os resultados da pesquisa poderão contribuir para o aperfeiçoamento dessa política educacional e da prática na Unidade Escolar.
4. Não há **risco** esperado, porém, o possível **desconforto** é o tempo que será necessário para a participação da entrevista ou o constrangimento para responder algumas perguntas, por abordarem a sua própria ação profissional na instituição e a relação com outros profissionais.
5. A **minha participação** neste projeto contribuirá para a minha compreensão das recontextualizações (reinterpretações em cada contexto) do Redesenho Curricular do Programa Ensino Médio Inovador na área de Linguagens.
6. A **minha participação** é **isenta de despesas**, entretanto tenho ciência de que não serei remunerado pela participação na pesquisa.
7. **Tenho direito** à assistência, a tratamento e à indenização por eventuais danos decorrentes de minha participação nesta pesquisa. Também tenho direito ao acesso à publicação e a contestar as informações que não considere coerente com o que foi gravado nas entrevistas.
8. Tenho a **liberdade** de desistir ou de interromper a colaboração nesta pesquisa a qualquer momento/ no momento em que desejar, sem necessidade de qualquer explicação.
9. A minha **desistência** não causará nenhum prejuízo à minha saúde ou bem estar físico, social, psicológico, emocional, espiritual e cultural.

10. Meus dados pessoais serão mantidos em sigilo, mas concordo que sejam divulgados os resultados da pesquisa em publicações científicas, desde que meus dados pessoais não sejam mencionados;
11. Poderei consultar o **pesquisador responsável** (acima identificado), endereço e telefone, sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e minha participação no mesmo.
12. Tenho a **garantia** de tomar conhecimento, pessoalmente, do(s) resultado(s) parcial(is) e final(is) desta pesquisa.
13. Autorizo a **gravação** em áudio do **conteúdo** da entrevista. A entrevista será gravada por meio de gravador de voz do celular e também de gravadores específicos.
14. Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa em seres humanos da FURB, telefone: 47 3321-0122.

Declaro que obtive todas as informações necessárias e esclarecimento quanto às dúvidas por mim apresentadas e, por estar de acordo, assino o presente documento em duas vias de igual teor (conteúdo) e forma, ficando uma em minha posse.

_____ (), _____ de _____ de _____.

Assinatura do sujeito da pesquisa: _____

Assinatura do pesquisador responsável: _____

ANEXO A - Matriz três dias período integral

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE ENSINO MÉDIO INOVADOR – DIURNO

Número mínimo de dias de efetivo trabalho escolar: 200

Número de semanas letivas: 40

Número de dias semanais de efetivo trabalho: 05

Duração hora/aula: 48 minutos

Carga horária anual para os alunos: 1.184 horas

DIMENSÕES ARTICULADORAS: TRABALHO, CIENCIA, CULTURA E TECNOLOGIA							
	EIXO	ÁREAS DO CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	SÉRIE			C H TOTAL
				1ª Escola e Moradia	2ª Comunidade	3ª Vida e Sociedade	
B A S E C O M U M E T R A B A L H O	A R T I C U L A D O R	Linguagens	Língua Portuguesa e Literatura	04	04	04	384
			Língua Estrangeira Inglês	03	03	03	288
			Língua Estrangeira Espanhol				
			Língua Estrangeira Italiano				
			Língua Estrangeira Alemão				
			Língua Estrangeira Francês				
			Subtotal				
		Arte	01	01	01	96	
		Educação Física	01	01	01	96	
		Informática	01	01	01	96	
	Subtotal	10	10	10	960		
	E	C I Ê N C I A S D A N A T U R E Z A	Química	03	03	03	288
			Física	03	03	03	288
			Biologia	03	03	03	288
			Subtotal	09	09	09	864
	T R A B A L H O	C I Ê N C I A S H U M A N A S	Geografia	03	03	03	288
			História	03	03	03	288
			Filosofia	02	02	02	192
			Sociologia	02	02	02	192
			Subtotal	10	10	10	960
M A T E M Á T I C A	M A T E M Á T I C A	Matemática	04	04	04	384	
		Subtotal	04	04	04	384	
P A R T E	C U L T U R A E E S P O R T E	Basquetebol	02	02	02	192	
		Handebol	02	02	02	192	
		Atletismo	02	02	02	192	
		Futsal	02	02	02	192	
		Voleibol	02	02	02	192	
		Capoeira	02	02	02	192	
		Xadrez	02	02	02	192	

D I V E R S I F I C A D A		Ioga	02	02	02	192
		Tênis de Mesa	02	02	02	192
		Judo	02	02	02	192
		Dança	02	02	02	192
		Teatro	02	02	02	192
		Música	02	02	02	192
		Canto Coral	02	02	02	192
		Artesanato	02	02	02	192
		Flauta	02	02	02	192

		Violão	02	02	02	192
		Piano	02	02	02	192
		Poesia e Oratória	02	02	02	192
		Ginástica	02	02	02	192
		Natação	02	02	02	192
		Língua Estrangeira	02	02	02	192
		Subtotal	04	04	04	384
		Total Semanal	37	37	37	
		CH TOTAL				3552