



**Universidade Federal Fluminense**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE  
MESTRADO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA: CIÊNCIA, CULTURA E EDUCAÇÃO - CCE**

**ALINE DOS ANJOS GUIMARÃES SAMIM**

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NA VISÃO DE  
PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA EM MINAS GERAIS**

**Niterói  
2020**

ALINE DOS ANJOS GUIMARÃES SAMIM

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NA VISÃO DE  
PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Educação, como requisito parcial  
para a obtenção do título em Mestre  
em Educação. Linha de Pesquisa:  
Ciência, Cultura e Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mariana Lima Vilela (PPGE/UFF)  
Coorientadora: Prof. Dr.<sup>a</sup>. Flávia dos Santos Soares (PPGE/UFF)

Niterói  
2020

Ficha catalográfica automática - SDC/BCG  
Gerada com informações fornecidas pelo autor

S187p Samim, Aline dos Anjos Guimarães  
Políticas curriculares para o Ensino Médio na visão de  
profissionais de uma escola em Minas Gerais / Aline dos Anjos  
Guimarães Samim ; Mariana Lima Vilela, orientadora ;  
Flávia dos Santos Soares, coorientadora. Niterói, 2020.  
136 f.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,  
Niterói, 2020.

DOI: <http://dx.doi.org/10.22409/POSEDUC.2020.m.09528145795>

1. Política pública. 2. Currículo escolar. 3. Ensino  
Médio. 4. Docência. 5. Produção intelectual. I. Vilela,  
Mariana Lima, orientadora. II. Soares, Flávia dos Santos,  
coorientadora. III. Universidade Federal Fluminense. Faculdade  
de Educação. IV. Título.

CDD -

ALINE DOS ANJOS GUIMARÃES SAMIM

**POLÍTICAS CURRICULARES PARA O ENSINO MÉDIO NA VISÃO DE  
PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA EM MINAS GERAIS**

Dissertação apresentada ao  
Programa de Pós-graduação em  
Educação, como requisito parcial  
para a obtenção do título em Mestre  
em Educação.

Linha de Pesquisa: CCE – Ciência,  
Cultura e Educação.

Aprovada em: 13 de fevereiro de 2020.

**BANCA EXAMINADORA**

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mariana Lima Vilela (Orientadora) – UFF

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Flávia dos Santos Soares (Coorientadora) – UFF

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup>. Mônica Vasconcellos – UFF

Prof. Dr. Maicon Azevedo – CEFET

Niterói  
2020

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus Eterno, que me inspirou e guiou até aqui.

Às minhas orientadoras Mariana Vilela e Flávia Soares pela sabedoria, paciência e esforço na compreensão das minhas ideias.

Aos professores do curso de mestrado da UFF: Iolanda de Oliveira, Alessandra Schueller, Luciana Gageiro, Paulo Carrano, Maria Jacqueline Girão, Everardo Andrade, Sandra Selles que, com grande competência, elaboraram os materiais das disciplinas e compartilharam seus conhecimentos.

Aos queridos colegas do Grupo CDC, pelo acolhimento e ótimos momentos de aprendizagem e crescimento.

Aos professores examinadores: Ana Clea Ayres, Clarissa Craveiro, Maicon Azevedo, Mônica Vasconcellos e Sandra Selles que de forma extraordinária compreenderam minhas ideias e sugeriram outras, apontando os melhores caminhos e decisões para esta pesquisa.

Aos profissionais do Colegiado e da secretaria da pós-graduação da UFF que com muita simpatia e disposição ajudaram na jornada.

Ao ilustre professor Tiago Bartholo, do PPGE da UFRJ, que com muita maestria conseguiu fazer com que a disciplina de Avaliação de Impacto de Programas e Políticas Educacionais contribuísse de alguma forma para elucidar outros desenhos de pesquisa possíveis sobre políticas educacionais.

Aos colegas de curso que foram muitos ao longo dos anos, sempre ajudando nas horas certas e que com cada um deles, aprendi algo novo: Cyntia, Hosana, Fábio, Daniel, Gustavo, Alessandra, Jully, Julia...

À família que é a razão para buscar cada vez mais conhecimento para melhor servi-la em todos os aspectos da vida: meu esposo Mauri, meu filho Juan, minha sogra-mãe Aparecida, meus sobrinhos Kayo, André e Emanuely, minha irmã Vívian e meu cunhado e pastor Márcio (grata pelas orações).

Aos amigos, sim, aos amigos Rafaela, Celeste, Ana Maria, Maria Inês, Lucas, Patrícia Oliveira, Mauro Senra (historiador), Wendel Silva e Thalita Mayrink, grata pelo apoio acadêmico, psicológico, assistencial, logístico, espiritual...

Aos meus diretores Miguel Belmiro, Rejane Ribeiro, Eliane Gaspar, Eva Rocha, Évelyn Pereira, Karita Andretta, Alessandro Fernandes, Vitor de Castro e Jaqueline Monteiro que reorganizaram tempo e espaço para que conseguisse coordenar trabalho e estudo.

Aos meus analistas/inspetores de ensino que com muita expertise orientaram meu trabalho, que para mim não se tornasse obstáculo para a conclusão deste mestrado.

Finalmente, aos entrevistados que, como dádivas do céu, foram peças-chaves deste trabalho.

A vocês os meus sinceros agradecimentos!

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele.

*Hannah Arendt*

## RESUMO

SAMIM, Aline dos Anjos Guimarães. **Políticas curriculares para o Ensino Médio na visão de profissionais de uma escola em Minas Gerais.** 2020. Dissertação (Mestrado). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

O estudo tem como objeto de análise as políticas curriculares para melhoria do Ensino Médio (o REM - Reinventando o Ensino Médio, no âmbito da SEEMG e o PNEM, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, do MEC) encenadas no contexto escolar de uma escola mineira de 2013 a 2015. Este estudo objetiva investigar como a Escola Estadual Dr. Alfredo Castelo Branco, localizada em Minas Gerais, traduziu e reinventou as políticas investigadas e compreender como as concepções do programa de formação continuada (PNEM “Pacto”) e de redesenho curricular (REM “Sexto horário” da área de empregabilidade), atenderam às propostas oficiais, enquanto partes de um contexto político mais amplo. Encontrei nos estudos do sociólogo Stephen J. Ball bons referenciais de análise teórico-metodológica (Ciclo de Políticas e Atuação de Políticas), que rejeitam a ideia de que as políticas são simplesmente implementadas, antes elas são encenadas pelos diferentes atores que as reinventam a partir do contexto da prática. A investigação dos contextos é importante a partir de análises do histórico das políticas e da própria instituição, bem como dos documentos oficiais, com discursos e dispositivos de legitimação de políticas neles contidos além de dados empíricos. A pesquisa é do tipo qualitativa. Através de estudo de caso, foram aplicadas entrevistas, para captar a visão daqueles atores que colocam a política em ação na escola e que, muitas vezes, não são levados em consideração - alunos e professores – nas arenas de disputas e formulação de discursos e textos oficiais. Através da abordagem dos saberes profissionais formulados por Maurice Tardif, foi possível investigar os saberes mobilizados pelos profissionais para “fazerem” as políticas na escola, isto é, darem sentido às mesmas. Foram analisados os determinantes da interrupção dos programas do PNEM e do REM; a visão de tais programas educacionais no imaginário dos diferentes atores e as metodologias de pesquisa e referenciais teóricos mais adequados para alcance dos objetivos desta pesquisa.

**Palavras-chave:** Formação Continuada. Políticas e Programas Educacionais. Políticas curriculares. Redesenho Curricular. Saberes Profissionais.

## ABSTRACT

SAMIM, Aline dos Anjos Guimarães. **Curriculum policies for high school in the view of professionals from a school in Minas Gerais.** 2020. Thesis (Master's degree). Faculty of Education, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2020.

This study focuses the curricular policies for improving High School (REM - Reinventing High School, within the scope of SEEMG and PNEM, National Pact for Strengthening High School, from MEC) staged in the school context of a Minas Gerais school from 2013 to 2015. This study aims to investigate how the Dr. Alfredo Castelo Branco State School, located in Minas Gerais, translated and reinvented the investigated policies and to understand how the concepts of the continuing education program (PNEM) “Pacto”) and curricular redesign (REM “Sixth timetable” in the employability area), complied with official proposals, as part of a broader political context. In sociologist Stephen J. Ball's studies, I found good references for theoretical and methodological analysis (Policy Cycle and Policy Action), which reject the idea that policies are simply implemented, before they are enacted by the different actors who reinvent them from of the practice context. The investigation of contexts is important from analyzes of the history of policies and the institution itself, as well as from official documents, with speeches and devices for legitimizing policies contained therein in addition to empirical data. The research is qualitative. Through a case study, interviews were applied to capture the view of those actors who put politics in action at school and who are often not taken into account - students and teachers - in the arenas of disputes and the formulation of speeches and texts officers. Through the approach of professional knowledge formulated by Maurice Tardif, it was possible to investigate the knowledge mobilized by professionals to “make” policies at school, that is, to make sense of them. The determinants of the interruption of the PNEM and REM programs were analyzed; the vision of such educational programs in the imagination of the different actors and the research methodologies and theoretical frameworks most adequate to achieve the objectives of this research.

**Keywords:** Continuing Education. Educational Policies and Programs. Curriculum policies. Curriculum Redesign. Professional Knowledge.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – IDEB 2005 a 2017 Projeções para o Brasil.....	23
Figura 2 – Fachada atual da E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco – Além Paraíba/MG.....	30
Figura 3 – Fluxograma do Ciclo de Políticas e Programas Educacionais.....	94
Figura 4 – Diagrama de textos e demais documentos oficiais de políticas.....	95

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Abordagem do Ciclo de Políticas: contextos e questões norteadoras.....	50
Quadro 2 – Características dos saberes docentes de Tardif .....	56
Quadro 3 – Papéis desempenhados pelos diferentes atores no trabalho com políticas.....	61
Quadro 4 – Dimensões contextuais da Atuação de Política.....	42
Quadro 5 – Caminho de análise da atuação das políticas em contexto micro.....	96
Quadro 6 – Influência de diferentes contextos nas formas de atuação da política de formação continuada PNEM (Pacto) e da proposta de redesenho curricular REM na E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco no período de 2013 a 2015.....	97
Quadro 7 – Ciclo de Políticas de Ensino Médio investigadas na E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco: o contexto de influência, de produção textual e da prática dos programas PNEM (Pacto) e REM em atuação no período de 2013-2015.....	99
Quadro 8 – Quadro de categorias analíticas de dados da entrevista em grupo focal.....	100
Quadro 9 – Subcategorias de análise dos tipos de saberes mobilizados pelos profissionais da E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco na reconfiguração dos programas PNEM (Pacto) e REM no período de 2013-2015.....	104

## LISTA DE ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil)
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAED	Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CF	Constituição Federal
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONEB	Conferência Nacional de Educação Básica
CRV	Centro de Referência Virtual do Professor
DOU	Documento Oficial da União
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
EAD	Educação à Distância
ESA	Escola de Sargentos das Armas
FAT	Fundo de Amparo ao Trabalhador
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MPV	Medida Provisória
OCDE	Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PIP	Plano de Intervenção Pedagógica
PMDE	Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
PNATE	Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNAE	Programa Nacional de Alimentação Escolar
PNBE	Programa Nacional Biblioteca Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEM	Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PRC	Proposta de Redesenho Curricular
PROALFA	Programa de Avaliação da Alfabetização
PROEB	Programa de Avaliação da Educação Básica
PROEMI	Programa Ensino Médio Inovador
PROEP	Programa de Educação Profissional
PROMED	Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PTD	Plano de Trabalho Docente
REM	Reinventando o Ensino Médio
SAEB	Sistema Brasileiro de Avaliação da Educação Básica
SEEDUCRJ	Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro
SEEMG	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de aprendizagem Industrial
SESI	Serviço Social de Aprendizagem Industrial
SIMAVE	Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública
SISMÉDIO	Sistema Informatizado de Cadastro de Professores e Coordenadores
SIMEC	Sistema de Monitoramento Execução e Controle
TI	Tecnologia da Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
USAID	United States Agency for International Development

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>APRESENTAÇÃO</b>	<b>15</b>
<b>1.1</b>	<b>Trajatória profissional e os motivos para a escolha do objeto de pesquisa .....</b>	<b>16</b>
<b>1.2</b>	<b>Tema, Problema, Delimitação do Objeto de Pesquisa.....</b>	<b>20</b>
<b>1.2.1</b>	Os programas educacionais – objeto de estudo .....	
<b>1.2.2</b>	A relação dos programas com a trajetória profissional da pesquisadora.....	20
<b>1.2.3</b>	Motivação para a pesquisa: um breve olhar sobre a realidade do Ensino Médio no contexto micro e macro .....	21
<b>1.3</b>	<b>Tema e Delimitação do Objeto de Pesquisa.....</b>	<b>25</b>
<b>1.4</b>	<b>Problemas e Perguntas Iniciais de Pesquisa.....</b>	<b>26</b>
<b>1.5.</b>	<b>Objetivos.....</b>	<b>27</b>
<b>2</b>	<b>METODOLOGIA.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1</b>	<b>Elementos adotados na Pesquisa Qualitativa.....</b>	<b>28</b>
<b>2.2</b>	<b>O Estudo de Caso.....</b>	<b>29</b>
<b>2.3</b>	<b>Planejamento, desenvolvimento e análise das entrevistas.....</b>	<b>37</b>
<b>2.4</b>	<b>Abordagem do Ciclo de políticas como referencial analítico de pesquisa.....</b>	<b>41</b>
<b>2.5</b>	<b>Contribuições da “teoria da atuação de políticas” (policy enactment) para análise e interpretação de dados empíricos .....</b>	<b>44</b>
<b>3</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO</b>	<b>47</b>
<b>3.1</b>	<b>A epistemologia da prática docente de Maurice Tardif: os saberes docentes .....</b>	<b>47</b>
<b>3.2</b>	<b>Currículo, atores sociais da escola e políticas de currículo: Ball e Mainardes .....</b>	<b>51</b>
<b>3.2.1</b>	Explicando o ciclo de políticas de Ball e Mainardes .....	52
<b>3.2.2</b>	Contexto da Prática – Ideias principais de Ball, Maguire e Braun (Como as escolas fazem política) .....	54
<b>4</b>	<b>CONTEXTUALIZAÇÃO</b>	<b>63</b>
<b>4.1</b>	<b>Levantamento bibliográfico sobre o Ensino Médio .....</b>	<b>63</b>
<b>4.2</b>	<b>Contextualizando as políticas investigadas .....</b>	<b>78</b>
<b>4.2.1</b>	Vivenciando atuações de programas de redesenho curricular e formação de	

	professores nos sistemas de ensino SEEMG .....	80
4.2.2	O Programa Nacional De Financiamento Para Inovação Curricular: Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI).....	86
4.2.3	O Programa De Redesenho Curricular do Estado de Minas Gerais: Reinventando O Ensino Médio (REM) .....	87
4.2.4	O Programa de Formação Docente: Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM).....	88
<b>5</b>	<b>RESULTADOS: SÍNTESE DOS CONTEXTOS DAS POLÍTICAS.....</b>	<b>89</b>
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>107</b>
<b>7</b>	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>114</b>
	<b>APÊNDICES</b>	<b>120</b>
	APÊNDICE A .....	121
	APÊNDICE B .....	122
	APÊNDICE C .....	123
	APÊNDICE D .....	129
	APÊNDICE E .....	130
	APÊNDICE F .....	131
	APÊNDICE G .....	132
	APÊNDICE H .....	134
	APÊNDICE I .....	136

## 1 APRESENTAÇÃO

Início este capítulo apresentando a minha trajetória profissional que impulsionou a decisão de realizar a pesquisa em Educação. Evidencio aqui as relações entre a pesquisa e a formação do professor, que inspiram a realização deste texto:

Ele tem que enxergar por si próprio e à sua maneira, as relações entre meios e métodos empregados e resultados atingidos. Ninguém mais pode ver por ele, e ele não poderá ver apenas ´falando-se´ a ele, mesmo que o falar correto possa guiar seu olhar e ajudá-lo a ver o que ele precisa ver. (DEWEY apud SCHÖN, 2000, p.25).

O esforço no sentido de tornar-me profissional vem de um investimento, a longo prazo, em minha formação, na reflexão constante sobre a minha ação, durante estes quase 20 anos de atuação no magistério. Esta trajetória iniciou-se, pela escolha, ainda muito jovem, de um curso médio profissionalizante de Formação de Professores (Curso Normal), passando pelas capacitações em serviço, pelo ingresso na Faculdade e depois na Universidade e em outros tantos contextos onde foi possível a aprendizagem profissional atrelada à busca pelo conhecimento acadêmico. O empreendimento na carreira me trouxe novos olhares sobre o universo em que atuava - a educação formal, o ensino sistemático propriamente dito. Estes novos olhares faziam-me querer conhecer e compreender cada vez mais os fenômenos que traziam desafios à minha trajetória profissional e entender o imaginário dos diferentes atores nela envolvidos. Nas palavras de Howard Becker (2009 p.12):

[...] a experiência pessoal, do tipo face a face é limitada pelas relações sociais, a situação na sociedade, os recursos econômicos, a localização geográfica. Podemos nos virar com esse conhecimento limitado, mas, em sociedades modernas (provavelmente em todas as sociedades), precisamos conhecer mais do que aprendemos com a experiência pessoal. [...] Assim, procuramos “representações da sociedade” em que outras pessoas nos falam sobre todas essas situações, lugares e épocas que não conhecemos em primeira mão, mas sobre os quais gostaríamos de saber. Com a informação adicional, podemos fazer planos mais complexos e reagir de uma maneira mais complexa às nossas situações de vida imediatas.

Essa busca necessária pelo conhecimento impulsionou-me à investigação da realidade. E que realidade seria esta? As políticas encenadas no contexto escolar. Portanto a pesquisa ou a reflexão sobre a minha ação, levou-me a enxergar um desafio que estava diante dos meus olhos e que dependia da minha ação: o sucesso de um

redesenho curricular e de uma formação docente, enquanto orientadora educacional em uma escola mineira. Assim, esse trabalho é parte desse processo de busca pela compreensão de tais fenômenos através de novos olhares, outras óticas possíveis e um distanciamento ou, com nas palavras de GINSBURG (2001, p. 37) um “estranhamento” devido, que é “uma tentativa de apresentar as coisas como vistas pela primeira vez”. Esse estranhamento, segundo o autor, é “um antídoto eficaz contra um risco a que todos nós estamos expostos: o de banalizar a realidade (inclusive nós mesmos)” (GINZBURG, 2001, p. 41).

Este estudo objetiva investigar como a Escola Estadual Dr. Alfredo Castelo Branco, localizada em Minas Gerais, traduziu e reinventou as políticas investigadas e compreender como as concepções do programa de formação continuada (PNEM “Pacto”) e de redesenho curricular (REM “Sexto horário” da área de empregabilidade), atenderam às propostas oficiais, enquanto partes de um contexto político mais amplo.

### **1.1 Trajetória profissional e os motivos para a escolha do objeto de pesquisa**

A escolha do objeto de pesquisa, os programas voltados para a melhoria do Ensino Médio, mantém uma relação intrínseca com a minha trajetória escolar e profissional, pois no período escolar, no mesmo ano em que ingressava no Ensino Médio, as escolas de todo o país se organizavam de acordo com uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a LDBEN nº 9394/96. Este dado é importante, pois nos ajuda a entender o papel que as reformas têm nas mudanças e no foco do currículo.

Vivi, na adolescência, um período repleto de indecisões, assim como o é para boa parte dos estudantes do meu convívio diário do trabalho, como também para a maioria dos jovens estudantes que ainda não decidiram qual o “tipo” de Ensino Médio optar, se por uma formação profissional, que o conduza mais rapidamente ao mercado de trabalho ou uma formação geral que lhes ofereça uma considerável base científica para o ingresso a uma universidade ou concursos. Naquela época (1997), ano em que me matriculava no Ensino Médio Normal, a LDBEN/96 acabara de ser aprovada e os ideais revolucionários, democráticos e cidadãos nela contidos ainda davam os primeiros passos, sendo que o Ensino Médio mantinha-se com sua dualidade padrão para formação do aluno (ensino técnico x acadêmico), em três vieses de formação: uma de caráter propedêutico, outra profissional, ambas no ensino regular e outra de caráter técnico-profissionalizante, no ensino profissional, que era concomitante ao Ensino Médio (etapa final da Educação Básica), isto é, a terminalidade do curso técnico-

profissional, só ocorria se o aluno cursasse, ao mesmo tempo, o Ensino Médio ou esta era condição para o ingresso ao ensino profissional. A formação em nível “Médio Normal” dava-me duas oportunidades: prosseguimento de estudos em nível superior e/ou atuação profissional na carreira de magistério.

Observo que naquela época, com a nova LDBEN, as disciplinas de caráter mais científico do Curso Normal e, portanto, mais privilegiadas pelos vestibulares eram oferecidas em 1 ano ou 1 e meio no máximo e não tinham o mesmo aprofundamento que no Ensino Médio regular, denominado “Formação Geral”. Apesar de não oferecer uma base sólida de conhecimentos a quem optasse por este tipo de formação, a modalidade Normal, expressa em lei, dava a oportunidade tanto de conclusão da Educação Básica, como de prosseguimento de estudos a nível superior e uma formação profissional. A LDBEN/96 então trazia uma reforma na educação em caráter geral, em vários níveis de ensino, tanto é que houve uma explosão na criação das faculdades e cursos de graduação, incentivando o(a)s normalistas, à especialização em cursos de Licenciatura, como foi no meu caso. A partir daí iniciou-se a constituição de uma identidade pedagógica a partir deste discurso que já estava previsto em lei. O discurso da sofisticação e especialização da profissão docente. O profissional com apenas o nível Médio na modalidade Normal poderia lecionar da Educação Infantil até os Anos Iniciais do Ensino Fundamental e aquele que prosseguisse nos estudos ou investisse um pouco mais na carreira poderia alcançar especializações em diferentes disciplinas ou áreas pedagógicas, ingressando no ensino superior, podendo atuar dos Anos Finais do Ensino Fundamental até o Ensino Médio e daí por diante.

Interessada em investigar programas educacionais em uma determinada escola, foco desta pesquisa, encontrei nos estudos do sociólogo Stephen J. Ball et al. (2011, p.16) alguns pontos de partida, quando se trata de investigar a atuação de políticas em escolas. Um deles é que, em muitos estudos sobre políticas são deixadas de lado as “diferentes culturas, histórias, tradições e comunidades de práticas que coexistem na escola”. Assim, no início dos estudos, antes de definir qual seria o foco dado a esta pesquisa, procurei investigar a visão daqueles atores “com os quais a política é colocada em ação” e que muitas vezes não são levados em consideração – os alunos e, em seguida, os professores. O foco de análise dado a esta pesquisa, no entanto, recaiu marcadamente sobre os profissionais do ensino. Não obstante, pelo menos nos primórdios da pesquisa, a visão do estudante foi considerada, com relação à forma mais ou menos direta com que este vivenciou, as políticas na escola, no caso, as de Ensino Médio. Para ilustrar alguns pontos da abordagem analítica de Ball a escuta do jovem do

ensino médio possibilitaria a compreensão de que haveria “diferentes maneiras pelas quais as mesmas políticas podem ser interpretadas e traduzidas na prática” por diferentes atores da escola. (BALL, 2001, p.9)

Considerar o que o estudante diz sobre a escola teve então um espaço na pesquisa, mesmo que, bem curto, mas que contribuiu para a compreensão do contexto cultural, social e material da escola naquela época. Então, em uma entrevista realizada em 2018, com um ex-estudante da escola mineira, *lócus* desta pesquisa, o mesmo relatou as dúvidas e os desafios que enfrentou ao permanecer no Ensino Profissionalizante ou somente se dedicar ao Ensino Médio Regular, as mesmas dúvidas que eu e boa parte dos jovens estudantes de escolas públicas passamos e estes ainda passam até hoje. O aluno relembra o período em que cursou os três anos do Ensino Médio na escola - 2015 a 2017, sendo 2015 o último ano de vigência do programa de formação continuada para redesenho curricular para o Ensino Médio, onde os professores cursistas tentavam inovar o currículo em suas áreas de conhecimento ao proporem atividades e projetos com temáticas voltadas, por exemplo, para a consideração do “sujeito do Ensino Médio” (BRASIL, 2013). Os relatos do ex-aluno ilustram uma realidade vivida por boa parte dos estudantes jovens, negros e que trabalham espalhados pelo país e também a sua percepção acerca das condições pedagógicas e materiais da escola e dos professores, ao deixar evidente em seu relato a dualidade do Ensino Médio:

Eu quis fazer o SENAI porque é um curso bom, entendeu? Curso profissionalizante (para ele, concomitante ao Ensino Médio) e para atingir uma profissão, ter alguma coisa. É... Minha maior dificuldade no Ensino Médio, pra completar, foi a questão do cansaço e do sono, né? Pelo fato de eu trabalhar. Isso é o que me atrapalhou um pouco na minha caminhada pelo Ensino Médio. Mesmo assim eu não desisti não! Consegui concluir, mas eu quase parei várias vezes. Mas graças a Deus eu consegui concluir! E concluir o Ensino Médio foi bastante importante porque, na época que [estava] fazendo o SENAI eu tinha desejo de ir para outra instituição que é a ESA – a Escola de Sargento das Armas, que é meu sonho! Então eu teria... Eu tinha que concluir o Ensino Médio, de uma forma ou de outra. Aí, eu até parei de fazer o curso do SENAI para fazer aula particular, para dar continuidade no estudo para o concurso que eu [estava] querendo. Os pontos negativos da escola eu acho que é a estrutura, acho que poderia melhorar é... por exemplo, sala de aula, o ambiente poderia ser melhor; não tem uma sala de vídeo decente assim, uma coisa decente para os alunos, para fazer trabalho. Acho que isso poderia melhorar. Está muito caído nesse quesito aí! E o ponto positivo é que pelo fato de ser uma escola pública, acho que tem excelentes professores lá, bastantes professores bons lá, orientadores também, de excelente qualidade e esse é um ponto positivo, cara! E o que a escola não tem [de positivo] é sala de aula, uma sala [para o] pessoal fazer trabalho, se reunir... Eu acho que

está faltando isso, entendeu? Unir mais os alunos. (Entrevista com o aluno Luciano – nome fictício).

Assim, partindo do relato do estudante, pude perceber que algumas políticas que atuam na escola de certa forma não proporcionam a mudança necessária na mesma ou não se efetivam devido a problemas estruturais, problemas estes que serão explicados no corpo da pesquisa. Portanto, para mim, enquanto pesquisadora foi relevante, no início da pesquisa, considerar a interpretação do aluno, pois ela apontava que o micro contexto das políticas apresentavam contradições para a materialidade do discurso que as envolviam. Outras preocupações que também me levaram a escolher os programas voltados para a melhoria do Ensino Médio, como objeto de estudo, dizem respeito a questões profissionais: a estrutura da escola (como o próprio estudante comentou na entrevista piloto), a necessária adesão a programas de financiamento para o Ensino Médio, o fracasso escolar marcado pela repetência e evasão, a oferta de um ensino mais atraente e de qualidade para os alunos. É preciso considerar que a maioria dos jovens que ingressam no Ensino Médio das escolas públicas desiste, pois estes jovens não conseguem ver nesta etapa de ensino uma verdadeira funcionalidade, marcando aí uma fragilidade das políticas públicas educacionais na construção identitária do Ensino Médio no país e favorecendo as desigualdades nos meios educacionais. Ou seja, fica difícil ou até mesmo impossível que as políticas propostas de fato contribuam para a efetivação da justiça social, em outras palavras, dificilmente elas favorecem a emancipação e autonomia intelectual que promova o prosseguimento nos estudos ou investimento na carreira ficando estes como reféns de subempregos e sem nenhuma perspectiva de mobilidade social. Existe, portanto, uma relação intrínseca entre o objeto de estudo desta pesquisa e a própria história de vida pessoal e profissional da pesquisadora: os dilemas entre qual Ensino Médio ingressar, a falta de uma orientação vocacional que me auxiliasse enquanto aluna, em minhas escolhas (na época de estudante) e, sobretudo, a própria função de orientadora educacional na escola, bem como a atuação como articuladora de programas educacionais de redesenho do Ensino Médio e a experiência como formadora docente.

Sobre minha trajetória profissional e os motivos que me levaram a escolha do objeto de estudo – os dois programas do Ensino Médio: o processo de investigação dos fenômenos historicamente vivenciados pela pesquisadora, *in loco*, aliado às concepções teóricas e metodológicas adequadamente adotadas, auxilia na compreensão das articulações e dos processos ideológicos que surgem na formulação e nas formas de atuação das políticas públicas educacionais, na escola pesquisada, em diferentes

contextos, mas principalmente no contexto da prática. Neste contexto, busca-se uma investigação maior e um esforço na compreensão das interações e acomodações entre políticas e programas educacionais para além da banalização da realidade, nas palavras de Ginzburg (2001) e da simples ideia de que as políticas são meramente implementadas, como adverte Ball et al (2001).

## **1.2 Tema, Problema, Delimitação do Objeto de Pesquisa**

### **1.2.1 Os programas educacionais – objeto de estudo**

Os programas educacionais vivenciados pela pesquisadora na escola em que atuava foram dois: o REM-Reinventando o Ensino Médio e o PNEM, Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. O REM foi uma proposta de redesenho curricular para o Ensino Médio de iniciativa da SEEMG e o PNEM (Pacto) foi um programa nacional de formação docente oferecida pelo MEC para os professores e coordenadores do Ensino Médio. Ambos atuavam no mesmo período, de 2013 a 2015.

### **1.2.2 A relação dos programas com a trajetória profissional da pesquisadora**

Além do trabalho como professora, pela SEEDUCRJ, também atuo como orientadora educacional pela SEEMG. Desde 2013 venho atuando na Escola Estadual Dr. Alfredo Castelo Branco, situada na Zona da Mata mineira, no município de Além Paraíba. Minhas atribuições são as de coordenar, supervisionar e orientar além de ajudar a gestão nas decisões inerentes à escola e, por vezes, colaborando junto ao Colegiado Escolar. Foi vivenciando a execução de Programas e Políticas Públicas de Financiamento da Educação no Ensino Médio, tais como o REM (Reinventando o Ensino Médio), 2013-2014, como especialista em educação e o PNEM (Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio), 2013-2015, este como Orientadora de Estudos, pela SEEMG em parceria com o MEC, que surgiu o interesse pela pesquisa sobre políticas curriculares do Ensino Médio. Existiam muitas dúvidas, muitas curiosidades sobre conceitos apreendidos na formação do PNEM e muito desejo em compreender alguns fenômenos que ocorreram antes, durante e após a execução dos programas. Pretendia me aprofundar mais no entendimento da relação existente entre formação docente e inovação curricular que tais programas abarcavam, porque na época eu também participava de outras formações nesta área de redesenho curricular pela

SEEDUC-RJ, enquanto professora e estava muito envolvida com aquele movimento nacional para inovação do Ensino Médio, através de capacitações para atuação no PROEMI- Programa Ensino Médio Inovador. Sabia que tais propostas, realizadas na rede mineira, eram necessárias porque a escola, foco da pesquisa, sempre recebia o convite do MEC para realizar o seu redesenho curricular para o Ensino Médio, financiado pelo FNDE- por meio do portal do PDDE Interativo<sup>1</sup>, portanto, via nessa formação do PNEM um bom empreendimento que orientaria a realização, juntamente com o corpo docente e a gestão escolar, de um redesenho curricular nesta etapa marcada por tantas adversidades e desigualdades, que é o Ensino Médio.

### **1.2.3 Motivação para a pesquisa: um breve olhar sobre a realidade do Ensino Médio no contexto micro e macro**

Azevedo e Reis (2014, p. 22) relatam que “o problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais”. Veremos mais adiante, porém de forma sucinta, que este “problema” apresentado pelo Ensino Médio refere-se a um dualismo severo com relação à sua identidade: as políticas educacionais ora pendiam para um tipo de ensino mais geral, ora mais voltado ao desenvolvimento de habilidades técnicas. Também veremos quais foram as principais iniciativas relacionadas à melhoria do Ensino Médio no Brasil. Os acordos financeiros internacionais que se traduzem em políticas e programas educacionais no Brasil, com a descentralização de recursos e a criação do Sistema de Ensino - no qual cada ente federativo mantém certo domínio e responsabilidade sobre determinada etapa ou nível de ensino - trouxeram à educação um caráter mais administrativo no tocante ao gerenciamento do processo de ensino<sup>2</sup>.

---

<sup>1</sup> O MEC – Ministério da Educação e sua autarquia - o FNDE- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação financiam ações do PDDE - O Programa Dinheiro Direto na Escola, que de forma interativa, é uma política pública que destina recursos financeiros, em caráter suplementar, às escolas públicas, polos UAB e entidades mantenedoras, para subsidiar planos de ação, por exemplo, na aba para redesenho curricular do PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/> Acesso em: 01 de mar. 2019.

<sup>2</sup> Os empreendimentos citados podem ser caracterizados pela participação do Brasil no sistema de avaliação em larga escala coordenado pela OCDE- Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico como o PISA-Programa Internacional de Avaliação de estudantes que é coordenado, aqui no Brasil, pelo INEP-Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. As avaliações do ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, bem como a criação do SAEB-Sistema de Avaliação da Educação Básica (federal) e o SIMAVE- Sistema Mineiro da Avaliação e Equidade da Educação Pública através do PROEB – Programa de Avaliação da Educação Básica (Minas Gerais), coordenados pelo CAED – Centro de Políticas Públicas e Avaliação da Educação, por exemplo, têm por finalidade subsidiar estudos e pesquisas por evidências que colaboram para a gestão de políticas e programas

De acordo com o Decreto nº 6.094/07 que implementou o Plano de Metas a partir do compromisso Todos pela Educação, firmado entre o MEC e demais entes da federação bem como com as famílias e comunidade, iniciava-se uma mobilização social pela melhoria da qualidade da Educação Básica, qualidade esta aferida pelo IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, pelo INEP (Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais), por meio da política de desempenho do SAEB promovido pelos resultados da Prova Brasil, com o auxílio dos demais entes federativos com seus respectivos sistemas de avaliação:

Art. 3º A qualidade da educação básica será aferida, objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica - ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar [ANRESC] (Prova Brasil).

Parágrafo único. O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso. (BRASIL, 2007).

Assim, os resultados das avaliações externas, baseados nos padrões de desempenho, na articulação entre os sistemas de avaliação dos demais entes federativos, o Ensino Médio no Brasil apresentava problemas com relação ao nível de qualidade medida expressa pelo baixo desempenho da maioria dos estudantes de escolas públicas que ofertam o Ensino Médio, isto é, grande parte dos jovens, não atingiam as competências básicas – das matrizes de referência de seus sistemas de ensino. Arelado a isso, dados do IBGE, de 2016, demonstram que havia uma desigualdade muito grande com relação à população jovem do Brasil, que não concluiu esta etapa, principalmente com relação à população masculina, jovem e negra. (IBGE, 2017)

Tal realidade também ocorre na escola pesquisada e não somente nela, mas em boa parte das escolas espalhadas pelo Brasil, isto é, analisando-se os resultados das avaliações do SAEB sobre o Ensino Médio no país (fig. 1), verifica-se que as escolas públicas estaduais<sup>3</sup>, de modo geral, não atingem nem de perto as Metas projetadas na série histórica de 2013 a 2017:

---

educacionais. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica/saeb/resultados> e <http://www.simave.caedufjf.net/> Acesso em: 01 mar. 2019.

<sup>3</sup> São todas as escolas estaduais do Brasil. As escolas estaduais mineiras também não atingem as metas.

Figura 1 – IDEB 2005 a 2017 Projeções para o Brasil

<b>Ensino Médio</b>															
	<b>IDEB Observado</b>							<b>Metas</b>							
	2005	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2007	2009	2011	2013	2015	2017	2019	2021
<b>Total</b>	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.7	3.8	3.4	3.5	3.7	3.9	4.3	4.7	5.0	5.2
<b>Dependência Administrativa</b>															
<b>Estadual</b>	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.3	3.6	3.9	4.4	4.6	4.9
<b>Privada</b>	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.3	5.8	5.6	5.7	5.8	6.0	6.3	6.7	6.8	7.0
<b>Pública</b>	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.5	3.5	3.1	3.2	3.4	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9

Os resultados marcados em verde referem-se ao Ideb que atingiu a meta.

Fonte: Saeb e Censo Escolar.

Fonte: INEP

De acordo com o dispositivo de Lei, da política por resultados do “Compromisso Todos pela Educação”, para cumprimento do Plano de Metas, o Estado (por meio de seus atores atuando no micro contexto escolar), bem como os demais entes federativos, deveriam divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB”, (BRASIL, 2007). Porém, mesmo que fosse um texto normativo o qual deveríamos encenar na escola, era muito constrangedor, enquanto orientadora educacional, receber os resultados insatisfatórios das avaliações em larga escala, analisá-los e ainda ter que divulgá-los aos professores, alunos, pais e comunidade, porque uma sensação de perplexidade se instaurava em todos, devido ao fato desta política de resultados promoverem o ranqueando das escolas estaduais do município. Com isso, a partir das “mobilizações” promovidas pela Secretaria Estadual de Minas Gerais, o “Dia D” da educação, em que os resultados tanto das avaliações internas como externas eram divulgados e analisados, “todos” eram convidados a tentar buscar uma explicação para o fracasso escolar para o baixo desempenho dos alunos não só no Ensino Médio como em outras etapas de ensino e uma saída para o alcance das Metas estabelecidas pelo sistema de ensino. A partir de 2013 (ano de corte para análise, baseado na figura 1), a escola promovia, com toda a comunidade escolar, o PIP - Plano de Intervenção Pedagógica, antes da aplicação das avaliações externas do PROEB/PROALFA do SIMAVE-Sistema Mineiro de Avaliação e Equidade da Educação Pública. Esta era outra política educacional do Estado que atuava em consonância à política de resultados do país. Todos envolvidos e determinados no alcance das metas estabelecidas externamente, em um ano e, no ano seguinte, todos frustrados pelas baixas proficiências nos testes de Língua Portuguesa e de Matemática, do Ensino Médio, novamente, porque até então,

pelo menos na escola, ainda não observava-se a atuação efetiva de nenhum outro programa ou política educacional voltado especificamente para o Ensino Médio, além do PIP mineiro que visava o alcance das Metas estaduais. O que havia era uma simples adesão ao PROEMI (com dados preenchidos e com plano de ação concluído pela equipe escolar), programa este que nunca saiu do papel, ou melhor, do sistema, o que será explicado mais adiante.

Esta dura realidade me motivou com relação à adesão ao programa oferecido pelo MEC - o PNEM e também aos esforços incansáveis na “implementação” do 6º horário do redesenho curricular da SEEMG – a área de empregabilidade escolhida pela comunidade escolar: TI-Tecnologia da Informação, do REM- Programa Reinventando o Ensino Médio. Quando o curso de formação continuada (PNEM ou Pacto) foi suspenso pelo MEC em 2016 e o de redesenho curricular (REM), em 2015, pelo estado de Minas Gerais, ainda persistia a vontade de conhecer mais sobre tais programas, o universo em que os professores da minha escola e eu desbravávamos no estudo do Ensino Médio e aprofundar mais os debates que ocorriam nos encontros de formação regional para tentar compreender como e porque certas políticas acabam “morrendo”, sendo que eram formuladas para que garantissem a equidade tendo como financiamento as verbas públicas.

No ano de 2016 escrevi um projeto de pesquisa inicial<sup>4</sup> para a UFF, na linha de pesquisa Ciência, Cultura e Educação. Pretendia discorrer a pesquisa sob dois enfoques: Como se daria a construção de um currículo voltado para a formação integral do estudante do Ensino Médio? Quais as bases teóricas e metodológicas que contribuiriam ou não para formação de competências nos estudantes e também nos professores? Tal proposta me parecia muito atraente porque, na verdade, o que tinha como objeto de estudo eram políticas e programas curriculares nos quais participei na escola em que eu trabalhava, na época entre 2013 a 2015: o REM e o PNEM. Em 2017, participei da IV Jornada Pedagógica com dois trabalhos: um banner (APÊNDICE E) e um resumo (ver referência). Nestes dois trabalhos discorremos principalmente sobre a pesquisa e os limites e possibilidades da investigação de políticas envolvidas na construção do currículo do Ensino Médio. O desenho do cenário da pesquisa na época foi de grande valia para que fossem “explorados os referenciais teórico-metodológicos que permitirão construir a análise” (VILELA & GUIMARÃES, 2017).

As reflexões recaíram sobre como os programas, voltados para a inovação curricular do Ensino Médio, uma etapa tão importante da Educação Básica e em uma

---

<sup>4</sup> Ver apêndice E.

situação tão crítica no país, foram pensados nos textos oficiais, que propostas ofereciam para melhoria do Ensino Médio, de que políticas e movimentos maiores tais discursos derivavam. Tal esforço se justificaria pela necessidade de conceber o próprio papel dos educadores nas formações docentes para a melhoria do Ensino Médio e as discontinuidades das políticas que sustentam tais formações.

Analisar como se deu o processo de atuação de tal política de reforma curricular, que interagiu com outro programa de formação, como o PNEM, trazia muita curiosidade, pois tanto o REM, com a ampliação da carga horária na escola analisada, as expectativas e críticas dos pais, alunos, funcionários, professores, gestores e coordenadores frente à vida e morte do programa, como também o PNEM, que também gerava especulações (Por que um programa de bolsas só para os profissionais do Ensino Médio, já que também temos muitos problemas em outras etapas?) não só na forma como também no conteúdo do programa.

Pretendo perceber as impressões da comunidade escolar sobre a atuação dos programas, analisar os documentos orientadores do PNEM, enquanto um programa mais abrangente e também do REM que foi um programa de redesenho de iniciativa do governo estadual e que procurava de acordo com as orientações de a SEEMG dialogar com a formação na escola promovida pelo MEC.

Primeiramente, tomamos como ponto de partida os textos da política, isto é, os referenciais de formação continuada do Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, PNEM, tanto com relação à formação continuada em si, como também à proposta de inovação curricular deste e do REM.

### **1.3 Tema e Delimitação do Objeto de Pesquisa**

O recorte de análise serão as impressões que os professores do ensino médio, que aderiram ou não ao programa de formação na escola pesquisada tiveram do PNEM através de questionário de pesquisa e as conexões com outro programa, voltado para o redesenho curricular, o REM.

O tema desta pesquisa é analisar as atuações locais de programas e políticas públicas de redesenho curricular e formação de professores do Ensino Médio cujo recorte se dá através da investigação de um contexto escolar no qual os programas PNEM e REM se desenvolvem no contexto de políticas do estado de Minas Gerais, na Escola Estadual Dr. Alfredo Castelo Branco (Fig. 1), no período de 2014 a 2015.

#### 1.4 Problemas e Perguntas iniciais de pesquisa

A vivência das diferentes políticas no ambiente de trabalho, a análise dos textos de referência, a repercussão dos programas articulados de formação e de redesenho na escola mineira, alinhados com as minhas preocupações sobre o alcance das metas estabelecidas pela SEEMG para a escola, com relação aos resultados das avaliações em larga escala no Ensino Médio indicavam, de imediato, a necessária investigação no objeto de estudo desta pesquisa – o programa de formação docente e os motivos da interrupção do mesmo. E condicionado a isto, interessava-me investigar também a extinção do programa de redesenho curricular promovido pelo estado de Minas Gerais, haja vista que tanto o PNEM quanto o REM faziam parte de uma política maior- o PNE. Ambos os programas eram articulados e atendiam a meta para a qual foram criados (formação *in loco*, apoio de universidades e intervenção na realidade a partir da aplicação dos conhecimentos obtidos na renovação do currículo da escola por meio dos planos de trabalho docentes e planejamentos integrados por áreas, entre outros). Trata-se de uma pesquisa qualitativa com estudo de caso que possibilita a análise de programas educacionais e tem as seguintes perguntas de pesquisa:

- Quais foram os determinantes da interrupção do PNEM, pelo MEC e do REM, pela SEEMG, já que atendiam às metas estabelecidas no PNE - Plano Nacional de Educação?

- Qual a visão do PNEM e do REM no imaginário dos diferentes atores envolvidos na trajetória dos programas na escola?

- Quais metodologias de pesquisa e referenciais teóricos mais adequados para abordar tais questões?

Tais respostas só poderiam surgir, aliado a um adequado referencial teórico e também daqueles que de fato estavam envolvidos com os programas nas escolas, porque as respostas ou explicações vindas dos sistemas de ensino não se achavam ou não eram tão plausíveis ou suficientes a ponto de esclarecerem o que de fato acontecia no momento de atuação dos programas nas escolas que culminaram na extinção dos mesmos.

## 1.5 Objetivos

Ao escolher o tema desta pesquisa, alguns objetivos já surgiam: tanto a escolha do campo de pesquisa - o contexto escolar, como também o objeto de estudo – os programas educacionais.

Contudo, segundo Alves-Mazzoti (2004, p.155), *“é o ‘objetivo’ que define, de modo mais claro e direto, que aspecto da problemática mais ampla anteriormente exposta constitui o interesse central da pesquisa”*. Assim, após a apresentação do problema, partiu-se para elaboração de hipóteses ou questões de pesquisa e, a partir daí foi possível delimitar os seguintes objetivos de pesquisa:

- Investigar como a Escola Estadual Dr. Alfredo Castelo Branco traduz e reinventa a política federal de formação continuada do PNEM e a vivência juntamente com a influência de outra política estadual de um redesenho curricular (REM).
- Compreender como as concepções do programa de formação continuada (PNEM “Pacto”) e de redesenho curricular (REM “Sexto horário” da área de empregabilidade), atenderam às propostas oficiais, enquanto partes de um contexto político mais amplo (o PNE).

## 2 METODOLOGIA

### 2.1 Elementos adotados na Pesquisa Qualitativa

Para o alcance dos objetivos desta pesquisa pareceu mais adequada a opção por aspectos da pesquisa qualitativa, tanto por atrair grande parte dos pesquisadores educacionais como por apresentar afinidades com os referenciais teóricos adotados neste estudo, com destaque para o aporte teórico-metodológico aplicado na análise do objeto de estudo: as atuações de políticas em contexto escolar. Segundo Duarte (2002, p. 140):

A definição do objeto de pesquisa assim como a opção metodológica constitui um processo tão importante para o pesquisador quanto o texto que ele elabora ao final. De acordo com Brandão (2000), a tão afirmada, mas nem sempre praticada, “construção do objeto” diz respeito, entre outras coisas, à capacidade de optar pela alternativa metodológica mais adequada à análise daquele objeto. Se nossas conclusões somente são possíveis em razão dos instrumentos que utilizamos e da interpretação dos resultados a que o uso dos instrumentos permite chegar, relatar procedimentos de pesquisa, mais do que cumprir uma formalidade, oferece a outros a possibilidade de refazer o caminho e, desse modo, avaliar com mais segurança as afirmações que fazemos.

Deste modo, é preciso compreender as características da pesquisa qualitativa para que alguns equívocos sejam porque, segundo Bogdan e Blikem (1982 apud LÜDKE & ANDRÉ 1986, p.11-13), os termos “[...] pesquisa qualitativa, etnográfica, naturalística, participante, estudo de caso e estudo de campo, muitas vezes [são] empregados indevidamente como equivalentes”. Segundo os autores é possível identificar, na pesquisa qualitativa, algumas características como:

1 - o fato de supor “*o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação a ser investigada*” que é justificado pelo fato dos fenômenos sofrerem a influência do seu contexto, isto é, as circunstâncias em que estes se apresentam são importantes para compreendê-los assim como “as pessoas, os gestos, as palavras, devem ser sempre referenciadas ao contexto onde aparecem”;

2 - “*os dados coletados são predominantemente descritivos*”, portanto o material que se obtém possui uma riqueza na descrição de detalhes através de “transcrições de entrevistas e de depoimentos, fotografias, desenhos e extratos de vários tipos de documentos”, as citações são muito usadas para afirmações e esclarecimentos e ainda, todos os dados são de grande importância;

3 - *“a preocupação com o processo é muito maior do que com o produto”*, ou seja, no estudo de um problema o pesquisador verifica suas manifestações nas “atividades, nos procedimentos e nas interações cotidianas” considerando a complexidade do ambiente;

4 - *o sentido dado pelas pessoas à sua vida e às coisas “são o foco de atenção especial pelo pesquisador”* em busca da “perspectiva dos participantes” em relação aos questionamentos. Assim, a pesquisa qualitativa quando considera os diferentes pontos de vistas traz maior clareza da situação que é imperceptível para quem está de fora. Com relação aos pontos de vistas dos participantes, o observador externo deve ter cuidado com “acuidade de suas percepções” através de discussões abertas com os mesmos ou confrontando tais percepções à luz dos referenciais adotados para análises que as confirma ou não.

5 - *“a análise dos dados tende a ser um processo indutivo”*, porque a preocupação dos pesquisadores não é em obter dados que confirmem suas hipóteses, pelo contrário, a partir dos dados analisados é que as abstrações são feitas, mas isto não quer dizer que não haja um quadro teórico orientador da coleta de dados.

## **2.2 O Estudo de Caso**

Dentre os diferentes tipos de pesquisa possíveis, adotamos o tipo qualitativo, muito utilizado na pesquisa em educação. Para fins desta pesquisa adotamos também o estudo de caso qualitativo.

De acordo com Lüdke e André (1986, p. 18-20) este desenho possibilita o desenvolvimento da pesquisa “numa situação natural” e, por ser “rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”.

Segundo LÜDKE & ANDRÉ (1986, p.17-23) o estudo de caso é “o estudo de *um* caso seja ele simples e específico [...] ou complexo e abstrato”, é “bem delimitado”. Portanto deve ser “único”, “particular” mesmo que venha a apresentar algumas similaridades com outros casos. É usado em situações nas quais se pretende estudar um fato singular cuja realidade é “multidimensional e historicamente situada”, ou seja, não representa empiricamente uma dada situação ou fenômeno envolvendo um grupo, mas é fruto de um caso “tratado como tendo um valor intrínseco”. Os estudos de caso podem ser qualitativos ou não e nesta pesquisa o tipo adotado foi o estudo de caso qualitativo ou “naturalístico”. O estudo de caso foi eleito como metodologia para a presente

pesquisa, sobretudo porque se enfatiza a interpretação de um contexto. Desta forma é possível focalizar, por exemplo, o contexto histórico, local, material, estruturas físicas ou administrativas, etc. isto implica dizer que as ações, comportamentos, os fatos devem ser relacionados com as situações específicas às quais estão ligados, para que os fenômenos sejam mais bem interpretados.

Para e compreender o objeto em sua plenitude “é preciso levar em conta o contexto em que se situa”. E o fato de o pesquisador procura relatar as suas experiências durante o estudo para que o leitor realize suas “generalizações naturalísticas”. Segundo Stake (1983 apud LÜDKE & ANDRÉ 1986, p. 19), a generalização naturalística “ocorre em função do conhecimento experiencial do sujeito”, quando o este associa os dados do estudo com suas experiências pessoais;

Assim, quando o objeto ou a situação estudada emite opiniões divergentes, o pesquisador as leva para o campo para estudo e relatando até mesmo as suas próprias opiniões e o leitor pode tirar suas conclusões acerca destas divergências de pontos de vistas. O que fundamenta tal pressuposto é o fato de que “a realidade pode ser vista sob diferentes perspectivas, não havendo uma única que seja a mais verdadeira”.

O pesquisador realiza a coleta de informações através de “instrumentos mais ou menos estruturados, técnicas mais ou menos variadas” de acordo com o objeto a ser estudado.

Considerar a escola como um local de pesquisa para compreender as políticas pesquisadas favorece o trabalho da pesquisadora, pois a mesma executava suas atividades no local e, portanto, isso contribuiu para delimitar o que seria pesquisado.

A fachada da escola ainda preserva traços de uma arquitetura centenária mantendo assim a identidade de um dos primeiros Grupos Escolares da cidade. (SENRA, 2019)

Figura 2 - Fachada atual da E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco – Além Paraíba/MG



Fonte: Site da SER Leopoldina, 2016<sup>5</sup>

---

<sup>5</sup> Disponível em: < <http://sreleopoldina.educacao.mg.gov.br/home/institucional?start=24> > Acesso em: 20 jan. 2010.

A escola, foco desta pesquisa, na qual os programas pesquisados do PNEM/REM atuaram em 2014/2015, situa-se em bairro nobre da cidade: São José. Congrega um público-alvo, advindo de bairros adjacentes, cuja etnia negra e parda é predominante, devido ao passado cultural e econômico da cidade de Além Paraíba-MG, localizada na Zona da Mata Mineira. Esta região esteve vinculada, principalmente, aos ciclos econômicos do ouro e do café, este último utilizando-se de mão-de-obra escrava na região e tendo a linha férrea como fator determinante na formação dos bairros alemparaibanos:

A cidade torna-se então invadida pela ferrovia e cercada pelas fazendas de café. A ferrovia foi também o elemento fixo que presenciou toda a transformação da região. Viu o fim da escravidão e da produção do café na Zona da Mata, acompanhou as tentativas de substituir essa atividade por outras que não lograram o mesmo sucesso; participou de empreendimentos industriais contidos num momento, numa fração do tempo que não conseguiram superar sua própria temporalidade; deslocou imigrantes que fizeram com que a população da região crescesse e se diversificasse (FURTADO, 2015, p. 65-73).

Segundo o Projeto Político Pedagógico da Escola - 2013, a maioria dos alunos reside em bairros localizados na periferia da cidade enfrentando problemas sociais (familiares), econômicos, valor distorcido e essencial ao bom convívio falta de acompanhamento dos pais (a pesar de incentivos nos últimos anos). Alunos sem bons hábitos de estudo. A escola está voltada para um trabalho de conscientização de toda a comunidade escolar, através de seu plano de gestão e participação democrática.

A escola foi o primeiro grupo escolar criado em Além Paraíba. Hoje funciona em prédio próprio, construído no governo Olegário Mariano, em terreno doado. Está localizada na Ilha Recreio, bairro de São José na cidade de Além Paraíba, Minas Gerais. Região da Zona da Mata mineira.

Quanto à comunidade, a escola está inserida em um bairro nobre da cidade, próxima às residências de classe média e alta. No entorno, encontram-se o campo de futebol, a secretaria de saúde e Hemominas, praças, padaria, quitanda, supermercado, empresa de transporte público. Conta com a parceria do Conselho Tutelar de Além Paraíba nos assuntos que relacionados à infrequência, alunos envolvidos com atos nocivos, encaminhamentos médicos, psicológicos, social, visitas às famílias, intervenção junto à Promotoria de Defesa da Infância e da Juventude.

A escola oferece educação básica dos anos iniciais ao Ensino Médio, Educação Especial, além de Educação Integral e Integrada e, nos anos de 2017 e 2018, projetos de

elevação da escolaridade. Vem a cada ano, cedendo à prefeitura, salas e turmas dos Anos Iniciais e a previsão é de que em 2021 esta primeira etapa do Ensino Fundamental, seja de competência total do município.

A localidade de entorno abrange famílias mais abastadas pela sociedade, porém a escola acolhe alunos provenientes das classes menos favorecidas. Possui dois turnos de ensino, matutino (com Ensino Médio e nos Finais no Ensino Fundamental) e vespertino, (com os Anos Iniciais e o Fundamental 6º e 7º anos).

A escola conta com professores efetivos, em sua maioria nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, com especialização e um em nível de doutorado, na área de matemática.

As dependências da escola contam com 10 salas de aula – 3 delas compartilhadas com as turmas dos anos finais da Secretaria Municipal de Educação; 1 sala de informática, 1 biblioteca, 1 brinquedoteca, 1 sala de Recursos/AEE, 1 sala de professores, 1 quadra coberta, 2 pátios, 4 banheiros para alunos e 3 banheiros para funcionários, além de Hall de entrada, Secretaria, RH, Direção e Coordenação Pedagógica. Possuem recursos didáticos e pedagógicos, quadros de giz e lousas.

Quanto ao funcionamento atual do Ensino Médio, este possui cinco tempos no matutino, de 7h as 11h30, com intervalo de 20 minutos de recreio. Os componentes curriculares de oferta obrigatória são Língua Portuguesa, Inglesa, Espanhol (optativo ao aluno), Matemática, Arte, Educação Física, Química, Física, Biologia, Sociologia e Filosofia.

A escola também conta com a parceria da Faculdade do Município, FEAP, através do programa SOS Jovens; o Conselho Tutelar, a Patrulha Escolar do Batalhão da Polícia Militar, o Posto de Saúde do bairro Parada Breves, a Promotoria Pública, a Secretaria de Educação e de Esporte.

De acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, a Escola Estadual Doutor Alfredo Castelo Branco é uma instituição de ensino criada pelo Decreto nº 2690 de 14/12/1909 e regida por outros atos administrativos: Extensão de Série Resolução nº 5274/85 MG de 01 de março de 1985; Decreto nº 4.799, de 07/08/2001 MG de 08/08/2001 Portaria nº 711/2001, MG de 31/08/2001; Portaria nº 170/2013 MG de 25 de janeiro de 2013.

A escola é mantida pelo Governo do estado de Minas Gerais e jurisdicionada à 19ª SRE/Leopoldina, sob o código de INEP 31096458. Iniciou suas atividades em 31 de julho de 1910. Desde então, se destina a promoção da Educação e da Cultura, em observância dos princípios legais.

Seu nome é em homenagem ao senhor Dr. Alfredo Martins de Lima Castelo Branco, natural de Além Paraíba, advogado, juiz, além de outros títulos importantes na cidade, muito contribuiu para a criação da escola e progresso da cidade.

O calendário escolar é elaborado pela escola, pela equipe gestora e comunidade escolar, de acordo com os parâmetros da SEE/MG, com apoio do serviço de Inspeção Escolar. O Projeto Político Pedagógico, as Agendas de Atividades Bimestrais, o Regimento Interno, Plano de Convivência e Participação Democrática são realizados com a participação do corpo docente, funcionários e do Colegiado Escolar.

Os profissionais da escola, em sua maioria, são designados em processo seletivo da SEE e, quanto aos professores, todos possuem nível superior de ensino. A biblioteca “Cecília Meireles” possui 2 professores do ensino, designados e 1 efetivo. A secretaria possui 4 funcionários, um deles atuando no setor de RH, como secretário escolar. A gestão escolar é composta por 1 diretor, 1 vice-diretor, 1 especialista em educação/orientadora educacional, 1 secretária escolar, 1 coordenador pedagógico designado para a Educação Integral Integrada. O Colegiado Escolar é composto pelo diretor, presidente, por representantes do Magistério, dos funcionários auxiliares de secretaria e serviços gerais, dos alunos e pais/comunidade. A Caixa Escolar “Professora Joaquina Almeida Santos Botelho” é uma pessoa jurídica que funciona seguindo normas da SEEMG, recebendo recursos para a melhoria da educação e o Colegiado participa nas decisões tomadas.

As reuniões pedagógicas, de 2 horas semanais, ocorrem às segundas-feiras, em colaboração às outras escolas estaduais da cidade e é o momento em que a proposta pedagógica, os projetos, os planejamentos da escola e a reunião geral são realizados.

Campanhas são realizadas na escola no sentido de contribuir para a melhoria do ensino e da aprendizagem das habilidades em Leitura e Escrita e Matemática, avaliadas pelo SAEB e o PROEB/PROALFA, programas de avaliação do estado de Minas Gerais.

A escola conta com recuperação paralela, parcial e Estudos Independentes ao final do ano. O Plano de Intervenção/Ação Pedagógica analisa as avaliações diagnósticas e intermediárias para atender os alunos com defasagem na aprendizagem. Os projetos escolares são elaborados com a participação da equipe escolar e desenvolvidos pelos profissionais do magistério com os alunos, com temática que partem da necessidade e da realidade da comunidade.

A escola contém registros da formação continuada através de portfólios, documentos constando a matriz curricular do REM, fotos de reuniões de formação e

planejamento entre outros documentos arquivados no setor de coordenação pedagógica e e-mail.

Em 2013 a escola recebeu a proposta do REM, cujas orientações foram apresentadas em reunião pedagógica e em reunião da Assembleia Escolar, com o apoio do Colegiado. A princípio, a política se materializou na forma de seminários com a clientela escolar, para escolha da área de empregabilidade, que deveria optar por 5 grandes áreas: Turismo, Empreendedorismo e Gestão, Tecnologia da Informação, Meio Ambiente e Recursos Naturais e Comunicação Aplicada. A escolha, em 2013, com os pais dos alunos do 9º ano, foi a área de Tecnologia e Gestão. Seminários foram realizados na escola com os professores, para a escolha das áreas.

Em 2014 foi apresentada a proposta do PNEM, o Programa Nacional de Fortalecimento do Ensino Médio, com a formação Continuada dos Professores e coordenadores, para a qual tivemos adesão de boa parte dos profissionais atuantes no Ensino Médio, que estavam no Censo de 2013. Na época, várias dúvidas surgiram com relação a tal programa e se intensificaram com o insucesso do REM na rede de ensino como um todo, além da formação do redesenho.

Na época em que as políticas investigadas atuavam na escola, o PRONATEC também existia, em fase de implantação desde 2013 oferecendo, para quem conclua o Ensino Médio ou o estivesse cursando a partir do 2º ano, a habilitação em Contabilidade. O curso técnico era oferecido no contra turno. Em 2015 o curso não obteve autorização de funcionamento. A escola passou a funcionar somente com o Ensino Médio Regular.

Hoje, uma das professoras que participava da Formação Continuada na escola e que lecionava no Reinventando o Ensino Médio, porém não na área de empregabilidade é a atual gestora, eleita pelo Colegiado Escolar em substituição à chapa anterior. Outra professora, que também participou da formação e que lecionava conteúdo de mídias na área de empregabilidade - Tecnologia da Informação, hoje presta assessoria ao município na Secretaria de Educação.

Com estes dados é possível iniciar o processo de investigação da realidade vivida naquela época, por diferentes atores tendo a escola como lócus de formação e o currículo como produção coletiva. A proposta de pesquisa é investigar, com os atores sociais envolvidos na época com as políticas, bem como nos textos oficiais e nas evidências do (s) programa (s) na escola, até que ponto tais políticas se entrelaçam para cumprir a meta de responsabilidade do estado, relacionada à melhoria do Ensino Médio.

A princípio, para esta análise, a intenção foi colher informações também da comunidade escolar, isto é, de outros atores sociais, como alunos, pais, gestores da época e também alguns professores envolvidos direta e indiretamente na política de redesenho. Porém, para uma análise mais refinada da pesquisa foi necessário restringir o grupo, mantendo o foco nos atores diretamente ligados às práticas curriculares, portanto inseridos no processo de dar sentido à política na escola. A Abordagem inicialmente desloca-se da metodologia de entrevista individual com aluno para o emprego da técnica de grupo focal, com professores e gestores da época. Para o estudo foi necessária também a análise de documentos oficiais que orientaram tais políticas como decretos, leis, os cadernos do PNEM e o documento orientador do REM, além de vestígios dos programas na escola pesquisada: materiais e memória do grupo de estudos, fotos, matriz curriculares, etc. (ver figura 4).

Vivenciar, enquanto especialista em educação, as políticas de redesenho curricular e de formação continuada, no local em que estas deveriam atuar – a escola trouxeram algumas indagações com relação a todo empreendimento de ações que deveria realizar enquanto orientadora educacional. “Implementando”, juntamente com a comunidade escolar, uma política de redesenho curricular e ao mesmo tempo promovendo uma formação de professores que corroborasse para efetivação da renovação do Ensino Médio na escola. Surgiram experiências boas e desagradáveis para todos, pois preocupações revelavam se tais políticas, de fato, iriam dar certo. Portanto, na época, enfrentamos muitos desafios com relação à ampliação do sexto horário, muitas evasões, além do programa de formação continuada requerer parte de nossa carga horária (ver Apêndice I) na escola e propor estudos não só dos “Cadernos do Pacto”, mas também dos documentos da escola, para que reformulássemos o currículo de uma visão mais ampla. Era uma formação que, após um dia de trabalho, trazia muito desgaste físico e mental.

Agregue-se a isto o fato de ocorrerem problemas estruturais com relação à aquisição de recursos que impediam, por exemplo, a adesão ao programa de financiamento do redesenho curricular, como o PROEMI, através da plataforma do PDDE Interativo do MEC. Quais eram os dilemas enfrentados pelos diferentes atores na formação continuada e na assimilação do 6º horário na escola? A instituição participava de dois programas: o de redesenho curricular do Estado e o de formação docente do governo federal e tinha problemas estruturais como a efetivação da sala de informática, que poderia contar com os recursos do PROEMI, mas que não possuíamos. Tal sala era importante, devido à escolha da área de empregabilidade, que era a TI-Tecnologia da

Informação. O estudo desta área na escola pesquisada não passou de um estudo teórico, com três disciplinas de apoio, sem laboratório para efetivar a aplicação dos conhecimentos, já que a visão do governo, na época, ao programar o 6º horário, era promover uma educação que conscientizasse os jovens sobre a importância dos estudos em nível médio e a formação para as demandas do mercado de trabalho (MINAS GERAIS, 2014). O impacto do programa não só na escola pesquisada como em toda a rede mineira foi de uma elevação no número de evadidos. (SANTOS, ASSIS e TIZZIOTTI, 2017). O programa não evidenciou o alcance da política de renovação do Ensino Médio e intensificou a evasão, causando um descontentamento naqueles que contavam com uma formação específica.

No caso da formação dos professores, poucos aderiram ao programa PNEM, mesmo com valorização através de bolsa. Quanto aos professores atuantes no Ensino Médio, alguns ficaram descontentes por algumas exigências para participação efetiva na formação com direito à valorização, tais como: constar no censo escolar do ano anterior, (que deixava de fora aqueles que atuavam no ensino médio no ano subsequente e que sentiam a necessidade da formação de alguma maneira), pelas questões ideológicas e por sua suspensão no ano de 2016. Não foi possível, no momento da “implementação” do 6º horário e da formação dos professores, investigar um a um, os motivos que levavam os professores a adesão ou não ao programa de formação e nem aos pais, alunos e professores, sob a decadência do REM até sua extinção na rede. Tampouco tinha condições de responder às indagações a respeito dos motivos pelos quais tal ou qual programa não foi à frente. Eu não tinha estas respostas, mas isto me incomodava porque queria compreender tudo aquilo que eu fazia parte e era minha tarefa executar, mas não daquela maneira, executando políticas como se estivesse entrando em uma espécie de terreno movediço! E pior, a sensação que temos quando uma política não da certo é constrangedora, porque a experiência no papel de entusiastas da política parecia ter sido frustrada não só para mim quanto para toda a comunidade envolvida. Você se torna a própria personificação do estado, do governador, do secretário de educação, da política fracassada, no imaginário daqueles que vem cobrar satisfações de um produto que não da certo. A política nos marcou. E eu procurei compreender o porquê. Contudo, foi a partir da ideia de fazer parte de um grupo de pesquisa na área de currículo e docência, que houve a oportunidade de apresentar a proposta de estudo sobre o currículo do ensino médio e assim procurar compreender, à luz das pesquisas educacionais, os processos pelos quais passava e como foram vivenciadas as políticas na escola, oferecendo bases teóricas e metodológicas de investigação da realidade em busca de

ampliar o entendimento sobre as complexas relações entre as políticas educacionais oficiais e as respostas locais que se produzem.

Se a política tinha o compromisso de executar o REM e a adesão ao PNEM foi facultada aos profissionais, por ser um programa federal, a escola viu a necessidade da formação para dar conta do redesenho, mas sem suporte estrutural, deixava nos conhecimentos adquiridos uma incógnita. A formação para atuar no REM era online com raros encontros regionais, algumas capacitações técnicas operacionais. Quais os motivos da interrupção dos programas REM e PNEM se eram a meta do PNE a ser cumprida pelo estado para universalizar o ensino médio? Quais os determinantes de tal interrupção, já que os programas interagem entre si? Qual a visão do PNEM e do REM no imaginário dos diferentes atores a nível micro e macro? Quais os procedimentos mais adequados para abordar tais questões?

O entrelaçamento destes programas é o foco desta pesquisa, no que diz respeito à forma como estes chegam à escola do estudo de caso, no período de 2013 a 2015 e quais foram as diferentes respostas aos mesmos, pela comunidade escolar.

O estudo de caso “qualitativo” ou “naturalístico” permite uma compreensão melhor do contexto escolar de modo a oferecer elementos importantes para a compreensão dos fenômenos e interações que ocorrem à escola que são fatores importantes para as análises de aspectos relevantes da pesquisa.

### **2.3 Planejamento, desenvolvimento e análise das entrevistas**

Quanto aos métodos de coletas de dados, a pesquisa qualitativa abarca a observação, a entrevista e análise documental. Trataremos aqui da entrevista e sua variação: o grupo focal.

Para (ASCHIDAMINI & SAUPE, p. 10) o Grupo Focal é uma estratégia metodológica da pesquisa qualitativa que busca investigar a subjetividade de um grupo a cerca de uma realidade e “consiste na interação entre os participantes e o pesquisador e a coleta de dados, a partir da discussão com foco, em tópicos específicos e diretivos” Indicado para pesquisas de campo, apresenta um bom custo e benefício, além de uma “diversificação e um aprofundamento dos conteúdos relacionados ao tema de interesse”. Chiesa, Ciampone (1999 apud ASCHIDAMINI & SAUPE, p.10).

Para Borges e Santos (2005, p. 75), a técnica de Grupo Focal “constitui uma dentre as várias modalidades disponíveis de entrevistas grupais e/ou grupos de discussão” cujas características metodológicas apresentam alguns procedimentos que o

diferenciam de outras entrevistas em grupo como: a) o recrutamento de participantes (conforme a diversidade do grupo social investigado); b) o local a ser realizada a entrevista (deve ser “neutro, acessível e silencioso”); c) a duração (uma média de uma hora e meia); d) o moderador do grupo (facilita a interação do grupo, recebe os entrevistados e distribui ficha de identificação para os mesmos) e o observador (capta nuances que ajudam na eliminação de vieses); e) os roteiros de entrevista (contém temas-chaves a serem investigados) sua elaboração depende da análise dos objetivos da investigação.

As estratégias de coleta de dados em grupos de discussão são utilizadas, segundo Minayo (1992 apud BORGES & SANTOS 2005, p. 77), para: 1. Focalizar a pesquisa e formular questões mais precisas; 2. Complementares informações sobre conhecimentos peculiares a um grupo em relação a crenças, atitudes e percepções; 3. Desenvolver hipóteses de pesquisa para estudos complementares. O autor também destaca que o “emprego do grupo focal, seja em pesquisa, seja em avaliação de programas e projetos, depende tanto dos objetivos almejados, como das potencialidades e limites da técnica”. (BORGES & SANTOS 2005, p. 78).

Quanto à técnica de coleta de dados, a estratégia de grupos focais é mais vantajosa do que entrevistas individuais, pois o pesquisador pode observar a interação do grupo e influenciar bem menos as discussões. (p. 78)

Para Gatti (2005 apud MENDONÇA & GOMES, 2016), quando o pesquisador utiliza a técnica do Grupo Focal “há interesse não somente no que as pessoas pensam e expressam, mas também, em como elas pensam e por que pensam”. Sendo assim, para esta pesquisa a escolha dessa técnica passa pelo grau de contribuição para o desenvolvimento da investigação de políticas e programas educacionais com grupos de professores envolvidos diretamente no micro contexto escolar.

A metodologia adotada para análise dos dados coletados para a pesquisa qualitativa visa investigar como a escola do estudo de caso traduziu e reinventou as políticas de formação continuada e de redesenho curricular e compreender como as concepções dos programas na escola se recontextualizaram em relação às metas de políticas maiores. Para tanto, foram realizadas duas entrevistas: uma com o jovem egresso do Ensino Médio e outra em grupo focal (foco da pesquisa) com os docentes que atuavam (e alguns ainda atuam) na E.E. Dr. Alfredo Castelo Branco na época em que as políticas chegaram à escola.

Para Duarte (2002, p. 140):

Uma pesquisa é sempre, de alguma forma, um relato de longa viagem empreendida por um sujeito cujo olhar vasculha lugares muitas vezes já visitados. Nada de absolutamente original, portanto, mas um modo diferente de olhar e pensar determinada realidade a partir de uma experiência e de uma apropriação do conhecimento que são, aí sim, bastante pessoais.

A autora ilustra exatamente o caminho percorrido durante os dois anos empenhados neste projeto de pesquisa que visa revisitar espaços-tempos já vivenciados pela pesquisadora, mas agora com um distanciamento, com um olhar mais investigativo para a realidade que se torna seu objeto de estudo: programas educacionais vivenciados por um grupo de professores, mediados por mim, enquanto orientadora de estudos de um dos programas.

Fundamentada na abordagem do Ciclo de Políticas, foi necessário o uso da técnica de entrevista. A escolha pelo tipo de entrevista em grupo focal foi determinante para o progresso da pesquisa e abordagem adotada. Com relação à pesquisa qualitativa, Rosa Duarte (2002, p.141) diz que:

A descrição e delimitação da população base, ou seja, dos sujeitos a serem entrevistados, assim como o seu grau de representatividade no grupo social em estudo, constituem um problema a ser imediatamente enfrentado, já que se trata do solo sobre o qual grande parte do trabalho de campo será assentada.

A entrevista em grupo focal possibilita as análises das narrativas sobre as vivências de cada profissional envolvido com a política na escola do estudo de caso, pois os integrantes do grupo eram também, em sua maioria, do mesmo grupo participante dos programas de formação e redesenho curricular que refletiam sobre as ações engendradas para a execução dos programas.

A metodologia foi estruturada a partir de uma entrevista em Grupo Focal, buscando compreender a visão de docentes envolvidos no PNEM.

A técnica de entrevista em grupo focal foi utilizada para melhor percepção do imaginário dos atores envolvidos as políticas investigadas, tendo o PNEM e o REM como políticas em foco neste grupo formado por professores, haja vista que estes só sentiriam os efeitos de tal programa, ao pontuarem os aspectos mais específicos da sala de aula quanto às mudanças metodológicas, entre outros. A estrutura foi a seguinte:

- Grupo Focal (profissionais da escola) formado por 4 professores cursistas do PNEM e, dentre eles, 2 professores atuantes no REM, isto é, que lecionavam disciplinas inovadoras no 6º horário;

Visando os objetivos desta pesquisa foi produzido um roteiro de entrevista semiestruturada (Apêndice B). O roteiro foi elaborado com base nas recomendações de Duarte (2002) como “um instrumento flexível para orientar a condução da entrevista e precisa ser periodicamente revisto para que se possa avaliar se ainda atende os objetivos definidos para aquela investigação” (DUARTE, 2002, p. 150).

A estratégia para obtenção de dados com o grupo focal eleita para essa pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Para Alves-Mazzotti & Gewandszajder (2004, p. 68) a entrevista “permite tratar de temas complexos que dificilmente poderiam ser investigados adequadamente através de questionários, explorando-os em profundidade”.

De um modo geral, pesquisas de cunho qualitativo exigem a realização de entrevistas, quase sempre longas e semiestruturadas (APÊNDICE A). Nesses casos, a definição de critérios segundo os quais serão selecionados os sujeitos que vão compor o universo de investigação é algo primordial, pois interfere diretamente na qualidade das informações a partir das quais será possível construir a análise e chegar à compreensão mais ampla do problema delineado.

O recurso de entrevista semiestruturada é uma opção teórico-metodológica que constitui um rico material empírico, porém é preciso que se esteja alerta ao que se refere “à postura adotada pelo pesquisador em situações de contato, ao seu grau de familiaridade com o referencial teórico-metodológico adotado e, sobretudo, à leitura, interpretação e análise do material recolhido (construído) no trabalho de campo” (DUARTE, 2002, p.147).

O trabalho com entrevistas semiestruturada consiste em uma conversação contínua entre o entrevistado e o pesquisador, guiada pelos objetivos da pesquisa. O pesquisador dirige a conversa. Quanto à distinção entre o narrador e o pesquisador, Velho (1986 apud DUARTE, 2002, p. 148), sublinha que:

O uso de depoimentos colhidos nesse tipo de investigação implica a produção de um texto no qual os recortes das falas, os indivíduos privilegiados, os temas destacados e tantas outras formas de intervenção expressam menos as dúvidas e opiniões dos informantes que o posicionamento do pesquisador-autor. A preocupação teórica particular deste, referida à formação e aos interesses próprios, estabelece o distanciamento necessário para que seu discurso nunca se confunda com o de seus interlocutores.

As formas de coletar, transcrever e analisar os depoimentos deve expressar uma confiabilidade e para tanto devem estar disponíveis para os pesquisadores externos à pesquisa “para que cada um possa fazer sua própria interpretação do conteúdo dos

relatos colhidos e, dessa forma, auxiliar na validação dos resultados apresentados Armstrong et al. (1997 apud DUARTE, 2002, p.149)”.

O trabalho com entrevista em grupo focal foi gravado em áudio que foi posteriormente transcrito (Apêndice C). Após a entrevista, os dados foram organizados e categorizados a partir de critérios “flexíveis e previamente definidos, de acordo com os objetivos da pesquisa” (p. 151). Os resultados da análise do áudio, em diálogo com referenciais teóricos estão apresentados no capítulo 5.

## **2.4 Abordagem do Ciclo de políticas como referencial analítico de pesquisa**

O estudo de Jefferson Mainardes sobre abordagem teórica e metodológica do Ciclo de Políticas desenvolvido por Stephen Ball e colaboradores sublinha que “a abordagem do ciclo de políticas oferece instrumentos para uma análise crítica da trajetória de políticas e programas educacionais”.

Devido a sua “flexibilidade” esta abordagem é aberta e configura-se como um “instrumento heurístico” para análise de políticas em atuação. Os pesquisadores precisam, portanto, pensar quais questões poderão incluir na análise de tal (is) ou qual (is) contextos analisado(s). (MAINARDES, 2006, p. 58)

O autor também apresenta algumas reflexões e contribuições sobre a abordagem do ciclo de políticas, tais como:

a) o fato de esta abordagem estar fundamentada em uma perspectiva pós-estruturalista (desconstrução de conceitos e certezas, criticidade, busca de novas perspectivas e princípios explicativos, foco em práticas cotidianas, heterogeneidade, pluralismo e articulação entre contextos); de oferecer instrumentos analíticos das trajetórias de políticas (formulação, produção textual, implementação, resultados) e adotar teoria de Basil Bernstein (1996 e 2003) como referencial teórico de análise da “natureza da política investigada”, isto é, do contexto da prática.

b) o ciclo de política envolve uma diversidade de procedimentos para coleta de dados (contexto de influência investigado através de pesquisa bibliográfica, entrevista com formuladores de políticas e com professores e demais profissionais, representantes de sindicatos, associações, conselhos etc.; o contexto da produção de texto ser analisado através de textos e documentos, entrevistas com autores de textos de políticas, com aqueles para os quais tais textos foram escritos; contexto da prática ser analisado através de observações ou pesquisa etnográfica, e ainda entrevistas com profissionais da educação, pais, alunos etc.);

c) O contexto da prática pode ser considerado um micro-processo de atuação de política no qual se identifica um contexto de influência, de produção de texto (escrito ou não) e de um contexto da prática;

d) A análise do contexto dos resultados/efeitos pode envolver a análise de dados estatísticos, de avaliação do desempenho de alunos e outros dados; a aplicação de testes; entrevistas etc. A questão essencial deste contexto e do contexto da estratégia política é refletir de forma profunda sobre questões conjunturais e as desigualdades sociais criadas ou reproduzidas pela política/programa, descobertas somente pela pesquisa criteriosa do contexto da prática através de observações prolongadas, entrevistas ou pesquisa etnográfica;

e) O emprego do ciclo de políticas requer exame de fatores macro e micro e suas interações, o contexto de influência analisa as influências globais/internacionais, nacionais e locais e as suas articulações e o contexto da prática analisa como política é reinterpretada pelos profissionais que atuantes no nível micro e também as relações de poder, resistências, etc. Tanto no contexto macro quanto no micro, as relações de poder são particularmente significativas. A atividade micropolítica pode ser identificada por meio da observação de conflitos, negociações, das restrições colocadas sobre as questões a serem discutidas e decididas (identificação de estratégias, influências e interesses empregados nos diferentes contextos).

f) O contexto da estratégia política exige que o pesquisador se responsabilize eticamente com o tema investigado, apresentando estratégias (genéricas ou específicas) e atividades para se lidar mais eficazmente com as desigualdades identificadas na política. Através deste contexto o pesquisador contribui de forma efetiva para o debate e compreensão crítica da política. (MAINARDES, 2006, p. 58-60)

Assim, algumas questões podem nortear a aplicação da abordagem do ciclo de políticas, por demonstrar de forma clara como os diferentes contextos podem ser analisados. Para esta pesquisa, nos concentramos apenas nos três contextos a seguir:

Quadro 1 – Abordagem do Ciclo de Políticas: contextos e questões norteadoras

<p><b>Contexto de influência</b></p>	<p>1 - Quais são as influências e tendências presentes na política investigada? Por que a política emergiu agora?  2 - Há influências globais/internacionais? Há influências nacionais e locais? Como elas se relacionam?  3 - Como o discurso da política foi constituído no decorrer do tempo? É possível traçar a genealogia completa do discurso da política?  4 - No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras, progressistas etc.)?  5 - Qual a origem das influências globais e internacionais? (World Bank,</p>
--------------------------------------	---

	<p>organismos multilaterais, movimentos internacionais de restauração conservadora, de renovação ou resistência)</p> <p>6 - Quem são as elites políticas e que interesses elas representam?</p> <p>7 - Que outros grupos têm exercido ou tentado exercer influência?</p> <p>8 - Quais são os interesses e grupos de interesse mais poderosos?</p> <p>9 - Existiam influências globais/internacionais, nacionais ou locais operando antes mesmo da emergência da formulação da política.</p>
<b>Contexto da produção de texto</b>	<p>1 - Quando se iniciou a construção do texto da política?</p> <p>2 - Quais os grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política? Quais os grupos excluídos? Houve espaço para a participação ativa dos profissionais envolvidos na construção dos textos?</p> <p>3 - Como o texto (ou textos) da política foi (foram) construído(s)? Quais as vozes “presentes” e “ausentes”?</p> <p>4 - Houve a intenção de buscar consensos na construção do texto (escrito ou não)? Como eles foram atingidos?</p> <p>5 - Quais são os discursos predominantes e as ideias-chave do texto? Que intenções, valores e propósitos eles representam?</p> <p>6 - É possível identificar interesses e opções não explicitados (ocultos) no texto?</p> <p>7 - Há no texto da política influências de agendas globais, internacionais ou nacionais; de autores estrangeiros ou de compromissos partidários?</p> <p>8 - Como é a linguagem do texto? É possível identificar o estilo do texto (writerly, readerly, a combinação de ambos os estilos)?</p> <p>9 - Há inconsistências, contradições e ambiguidades no texto?</p> <p>10 - Quem são os destinatários (leitores) do texto elaborado?</p> <p>11 - Além do texto ou textos principais, houve a produção de textos secundários (subsídios, orientações, manuais, diretrizes)?</p> <p>12 - Os textos são acessíveis e compreensíveis?</p>
<b>Contexto da prática</b>	<p>1 - Como a política foi recebida? Como está sendo implementada?</p> <p>2 - Como os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos? Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política? Há variações no modo pelo qual o texto é interpretado, nos diferentes espaços observados na pesquisa?</p> <p>3 - Há evidências de resistência individual ou coletiva?</p> <p>4 - Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas? Recebem algum tipo de pressão? E suporte?</p> <p>5 - Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política?</p> <p>6 - Quais são as principais dificuldades identificadas no contexto da prática? Como os professores e demais profissionais lidam com elas? Há a reprodução ou criação de desigualdades?</p> <p>7 - Como são as relações de poder dentro do contexto da prática (escola, por exemplo) e no relacionamento dos profissionais que atuam na escola com os órgãos educacionais oficiais e dirigentes educacionais? Há formas de opressão, mecanismos de pressão, silenciamentos? Há espaços de vivências democráticas e emancipatórias?</p> <p>8 - O contexto da prática tem influenciado o contexto da produção do texto?</p>

Fonte: MAINARDES (2006, p. 66-69)

## 2.5 Contribuições da “teoria da atuação de políticas” (*policy enactment*) para análise e interpretação de dados empíricos

O livro de Stephen J. Ball, Meg Maguire e Annete Braun intitulado “*Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias*” traz contribuições valiosas sobre a *teoria da atuação de políticas* desenvolvida pelos autores através de pesquisas em escolas britânicas. “Trata-se de uma exploração empírica, capaz de desvendar “lutas”, “contestações” e “descrições” de “como as escolas lidam com o trabalho com política” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 9-10) Fugindo da abordagem de implementação, para os autores, as políticas não são simplesmente *implementadas* no contexto educativo, elas são fruto de um trabalho de (re) interpretação/tradução em que as escolas são contextos práticos a partir dos quais as políticas são *feitas, encenadas, recriadas* em uma arena de disputas, contradições e afinidades determinada pelo *ethos* que ali se concentra os *discursos* das políticas, *fatores materiais*, etc..

Com este estudo os autores tiveram a intenção de:

[...] capturar e compreender o envolvimento criativo dos professores em práticas das políticas, para reconhecê-los como atuantes da política – e, [...] identificar os limites dessa criatividade, os enquadramentos discursivos, materiais que produzem algumas interpretações possíveis da política e excluir outros [...] desenvolver uma teoria de atuação de política (em vez de implementação) [...] trazer à tona as formas complexas pelas quais as escolas lidam com todas as numerosas questões suscitadas pelas políticas que são colocadas para as escolas e professores, bem como as preocupações que surgem no seu próprio contexto (p. 9-10).

Com os dados da pesquisa em escolas, os autores descobriram que políticas são “personalizadas” e agem na elaboração de “identidades profissionais” dos diversos “atores de políticas” e, portanto, as políticas são “atuadas e não implementadas”. (p. 10)

Os autores destacam que quando a política é vista como “uma tentativa de ‘resolver um problema’” é definida de maneira superficial através dos textos produzidos e legitimados pelo governo, são “normativos” e levados ao contexto da prática sem considerar que neste local acontecem processos e atuações de políticas, ou seja, os processos criativos da “atividade política” Colebatch (2002 apud BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 13), “que vincula o texto à prática” desaparecem.

Os autores ainda advertem que em estudos tradicionais sobre políticas educacionais não se reconhecem a diversidade cultural, histórica e as práticas exercidas pela comunidade escolar. A formação dos professores, (em suas diferentes formas), os

papéis assumidos, os discursos e as experiências profissionais, bem como o contexto material da escola e até mesmo os alunos (atores ativos) são desconsiderados.

A atuação de políticas deve ser vista “como um aspecto dinâmico e não linear”, elas iniciam em pontos específicos e apresentam trajetos e “expectativas de vida”, podem ser obrigatórias ou sugeridas, podem ser formuladas em nível macro ou micro, formam grupos de políticas articuladas ou não, podem se chocar, contradizer (p. 19)

A atuação da política na escola gera papéis assumidos pelos diferentes atores e são estes que vão dar sentido à política: empreendedores de políticas e intérpretes legítimos; transatores e tradutores; críticos e recusantes; negociadores e defensores. No trabalho de interpretação e tradução das políticas na escola ocorrem “interações e acomodações entre as políticas obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos”, assim as escolas tem a responsabilidade de dar sentido à política porque elas nem sempre chegam completas ou bem formuladas e os diferentes papéis assumidos pelos atores é que vão dinamizar o processo de sentido aos textos de política. (p. 20-21)

Os autores adotam uma abordagem multi-política para delinear e compreender as atuações da política de forma “realística/holística” (p. 23), assim tudo o que acontece nas escolas em matéria interpretação e atuação de política deve ser mediado pelos *fatores institucionais* peculiares a cada contexto material institucional.

A partir daí surgem algumas questões de análise de estudo de caso:

1. Qual é a relação do professor e a política?
2. Os professores simplesmente fazem sentido da política, reiteram-na, refratam-na, implementam-na?
3. A política também faz sentido dos professores, torna-os, articula-os?
4. A política é o todo ou apenas parte do que os professores fazem?
5. Quais os cantos da escola aonde a política não chega, os pedaços de prática compostos de boas ideias? Esse espaço também é produzido, delimitado pela política?
6. Quais são as interações e acomodações entre políticas obrigatórias e suas implicações nas tentativas de inovação pedagógica para o sucesso do processo ensino-aprendizagem?
7. Como indivíduos e grupos de atores diferentes interpretam e atuam a política em contextos específicos de múltiplas demandas de políticas, dados os recursos disponíveis para eles?

8. Como e de que maneira fatores socioculturais, históricos e contextuais afetam as maneiras pelas quais as escolas atuam as políticas?

9. Como diferenças entre escolas podem ser explicadas na atuação das políticas?

É preciso que tais questões sejam articuladas com as políticas escolhidas para análise, que constituem o objeto da pesquisa e devem representar: perfil, especificidade, foco na escola ou departamentos, objetivos sociais, de realização ou equidade. Elas podem ser mapeadas para que se checar as todas as políticas ativas na escola (p. 26).

A partir daí é preciso selecionar todos os atores que desempenham papéis diferenciados na interpretação e na atuação da política na escola (p. 27).

a) Análise e interpretação de dados

A teoria de atuação de políticas apresenta três facetas a serem consideradas: o *material*, o *interpretativo* e o *discursivo*. De forma isolada não dão conta de “capturar, entender e representar a atuação” sendo todos muito importantes na análise. (p. 30) para fins desta pesquisa focalizaremos o contexto material como categoria a ser utilizada na análise empírica dos dados da pesquisa.

b) O contexto material

O contexto material deve ser levado a sério, pois as políticas são influenciadas por fatores específicos da escola que implicam na atuação das mesmas (ambientes de recursos diferentes, histórias peculiares, prédios, infraestrutura, perfil da comunidade escolar, experiências, orçamentos, desafios educativos, disciplina, diversidade, etc.). Assim é possível analisar o papel do contexto na atuação de políticas. Enquanto dispositivo heurístico as dimensões contextuais da atuação da política possibilitam investigações e questionamentos importantes para a pesquisa através da análise de contextos: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais, contextos externos. (p. 38)

### **3 REFERENCIAL TEÓRICO**

O referencial teórico adotado nesta pesquisa utiliza os estudos de autores do campo políticas curriculares e da formação e saberes docente. Para a produção de conhecimentos sobre as políticas educacionais, foram adotados os estudos de Jeferson Mainardes e Stephen Ball para a compreensão dos níveis de formulação e regulação do currículo, os ciclos de política e o papel dos sujeitos da escola nessas políticas, isto é, como as escolas traduzem e reinventam a política prescrita nos textos oficiais. Para compreender o protagonismo de profissionais nas decisões sobre o currículo em contexto de reforma, foi escolhida a abordagem epistemológica da prática docente elaborada por Maurice Tardif, os saberes docentes.

Primeiramente, para o entendimento do papel dos profissionais e sua relação com o currículo e as políticas a ele destinadas, parte-se da ideia de que os docentes elaboram saberes durante a sua trajetória profissional e não só na formação inicial e que estes saberes, que partem da experiência, devem ser o resultado de um processo de reflexão contínua sobre sua prática docente ao longo dos anos trabalhados. Tais saberes devem ser legitimados, através da socialização dos mesmos, da parceria com as universidades, porque são construídos não em gabinete, mas partem da própria experiência laborativa do profissional de ensino. Sendo assim, tanto os saberes científicos quanto aqueles adquiridos na experiência, devem se articular e servir como base epistêmica para a compreensão dos fenômenos educativos. Assim, a próxima seção abordará as questões acerca dos profissionais e a pluralidade de saberes docentes que entram em jogo na elaboração da prática curricular na escola e o papel da formação docente para este fim.

#### **3.1 A epistemologia da prática docente de Maurice Tardif: os saberes docentes**

As ideias de Maurice Tardif, nesta pesquisa, auxiliam na compreensão do saber fazer profissional dos docentes no processo de formação continuada e na reelaboração do currículo, na escola. O autor apresenta ideias sobre a prática dos profissionais de ensino e rejeita a ideia de que o conhecimento profissional esteja atrelado unicamente à formação inicial. Para tanto, apresenta um quadro com diferentes concepções de saberes docentes que entram em jogo no desenvolvimento da prática cotidiana e a ideia de formação para toda a vida, na busca de superação dos desafios da prática.

Tardif (2002) traz um paradoxo epistemológico acerca da natureza da profissionalização docente. Por um lado, depreende-se até hoje que: 1 - os profissionais do ensino apoiam a prática ao saber científico e especializado; 2 - que os saberes devem ser adquiridos em uma longa formação, preferencialmente universitária; 3 - que mesmo fundamentados nas ciências, tais conhecimentos profissionais são pragmáticos, modelados para resolução de situações concretas; 4 - a priori, somente os profissionais podem utilizar seus conhecimentos; 5 - somente um profissional pode avaliar o trabalho da mesma natureza do outro; 6 - esses conhecimentos profissionais exigem uma parcela de improvisação e reflexão sobre os problemas práticos; 7 - necessitam de formação contínua e continuada, isto é, exigem uma reciclagem e 8- também exige responsabilidade sobre erros que devem ser julgados diante de um “repertório de conhecimentos profissionais” (TARDIF, 2002, p. 249).

Por outro lado, apresenta uma nova epistemologia da prática profissional docente que permite compreender até mesmo a sua importância para a compreensão dos saberes dos professores e as concepções de formação docente. Mas antes de abordá-la é preciso conhecer a crise pela qual passa a profissionalização do ensino.

A crise na confiança do conhecimento e da educação profissional é relatada por Tardif, como a crise da perícia, da confiança, do poder e da confiança profissional e crise da ética profissional (TARDIF, 2002, p. 250-254). Essa crise na profissionalização é que vai provocar um “movimento de profissionalização do ensino e da formação para o magistério”. (TARDIF, 2002, p. 253). Para tanto o autor adverte que é preciso rever as práticas dos formadores e também dos pesquisadores em educação com relação a esta crise que apresenta um paradoxo: por um lado são feitas pressões para a profissionalização do ensino e da formação e por outro deparamos com o desprestígio pelo qual passa a profissão docente, não deixando claro se esta profissionalização é possível ou não. (TARDIF, 2002).

Tardif (2002, p.255) classifica a epistemologia da prática como “o *conjunto* dos saberes utilizados *realmente* pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar *todas* as suas tarefas”. É a partir desta definição que surge a ideia de “saber” que é o conjunto de conhecimentos, competências, habilidades (aptidões), atitudes, “muitas vezes chamado de saber, saber-fazer e saber-se”.

Segundo o autor esta nova epistemologia traz algumas consequências não só para a compreensão dos saberes da profissão, mas também do tipo de formação a ser oferecida para o ofício de professor, isto é, traz mudanças tanto no conteúdo quanto na forma de conceber a profissionalização e os aspectos relacionados ao ensino. As

consequências que tal definição sobre os saberes profissionais trazem: 1 - para o campo da pesquisa, centralidade no estudo dos saberes dos profissionais em seu contexto real de trabalho; 2 - a distinção entre os saberes profissionais e os adquiridos na universidade que, na prática docente, não pode ser a aplicação pura de conhecimentos universitários; 3 - distanciamento etnográfico, em termos metodológicos, para pesquisa em campo e compreensão do lócus de trabalho do professor; 4 - o conceito de professor ator e profissional que possui competências, saberes que compõe, para a pesquisa, um conjunto de conhecimentos para formação de professores; 5 - ruptura, pelo pesquisador, da visão normativa que o impede de enxergar os professores como verdadeiramente são, fazem e sabem e 6- os estudos de todos os saberes mobilizados pelos professores em suas tarefas. (TARDIF, 2002, p. 256-259).

Esta nova epistemologia da prática docente permite compreender as formas de saber que os profissionais do ensino possuem e os efeitos que isso proporciona na pesquisa em educação.

A pluralidade de saberes profissionais apresentados pelo autor auxilia na compreensão de que os profissionais não possuem apenas os saberes advindos da teoria ou puramente da técnica, mas um conjunto. Aqueles saberes que os professores desenvolvem na prática é que viabilizam mudanças institucionais. Quando estes saberes são postos em ação, fornecem meios para lidar com o imprevisível, com o inusitado. É importante considerar estes saberes que os professores possuem, ao analisarmos os esforços que estes desempenham no sentido de produzir mudanças na prática docente, pelas recomendações dos textos de políticas curriculares, por exemplo, que são traduzidos no contexto escolar através das competências adquiridas por estes atores em sua prática cotidiana que geram os saberes acumulados pela experiência.

Os estudos de Tardif (2002) revelam que os saberes dos professores possuem algumas características distintas, conforme explicitado no quadro 1:

Quadro 2 – Características dos saberes docentes de Tardif

Saberes temporais, ou seja, adquiridos com o tempo	Saberes plurais e heterogêneos	Saberes personalizados e situados	Saberes que carregam marcas
<p>1- Saberes que sobressaem da própria história de vida pessoal e escolar dos professores (bagagem de conhecimentos, crenças, representações e certezas sobre a prática docente);</p> <p>2 - Nos primeiros anos da profissão, os saberes são decisivos na aquisição do sentimento de competência, na rotina e prática profissional. Fase da aprendizagem do ofício;</p> <p>3 - Os saberes são utilizados e desenvolvidos ao longo da carreira, possuem uma dimensão indenitária, de socialização profissional, fases e mudanças.</p>	<p>1- Provém de diversas fontes: sua cultura pessoal, escolar; dos conhecimentos universitários e didáticos e pedagógicos de sua formação profissional e conhecimentos curriculares, saberes da experiência e tradições;</p> <p>2 - São ecléticos e sincréticos, repletos de teorias, concepções e técnicas diversificadas, utilizadas de forma integrada na profissão e de acordo aos diferentes objetivos;</p> <p>3 - Saberes que mobilizam variedade de habilidades e competências de acordo com objetivos internos da ação (emocionais, para a motivação; sociais, para gestão da turma; cognitivos, para a aprendizagem; coletivos, para o projeto educacional da escola).</p> <p>4-Saberes que possuem certa unidade pragmática por servir como ferramenta da ação, assumindo nela significado e utilidade.</p>	<p>1 - São saberes personalizados porque são apropriados, incorporados, subjetivados, indissociáveis das pessoas, experiência e situação de trabalho. A personalidade do trabalhador é absorvida na profissão e medeia principalmente a interação;</p> <p>2 - São saberes situados porque são construídos e utilizados de acordo com a natureza do trabalho, ganhando sentido nesta ação. os saberes são contextualizados.</p>	<p>1 - Saberes que trazem marcas de seu objeto de trabalho, disposição para conhecer e compreender o aluno em suas particularidades através da sensibilidade e discernimento;</p> <p>2 - Comporta sempre conteúdo ético e emocional; provoca o conhecimento de si, seus valores, crenças e um processo de reflexão constante sobre sua maneira de atuar com os alunos;</p> <p>3 - Devem provocar a motivação. Envolvem mediações de interação como: sedução, persuasão, autoridade, retórica, recompensas, punições, etc.</p>

Fonte: TARDIF (2002)

Sendo assim, o autor, ao propor este conjunto de saberes profissionais como norteadores da formação docente e da compreensão do processo de ensino (ver quadro 1), esclarece que é preciso considerá-los como tendo o mesmo grau de importância

mediante os saberes científicos e, para tanto, devem ser legitimados. Em primeiro lugar, com relação à formação, os saberes universitários não devem definir a competência profissional, mas devem ser capazes de confrontar as crenças durante a formação e a experiência prática. Em segundo lugar, com relação ao campo da pesquisa, os professores não devem ser vistos como meros objetos de estudo, ou seja, deve haver uma parceria entre pesquisador e professor, na qual estes devem se constituir como co-pesquisadores de seus saberes.

Para fins desta pesquisa, as contribuições de Tardif oferecem um campo teórico capaz de subsidiar as análises posteriores no que diz respeito aos saberes que os profissionais do ensino mobilizam tanto para as situações didáticas quanto na ou para a formação docente continuada na escola.

### **3.2 Currículo, atores sociais da escola e políticas de currículo: Ball e Mainardes**

Para uma melhor compreensão sobre o que é um currículo, de como surgem e atuam as propostas de políticas curriculares e como os diferentes atores as interpretam na escola, foram mobilizadas as contribuições de Stephen Ball e Jeferson Mainardes: para a compreensão do ciclo de políticas e de Ball, Maguire & Braune, sobre como as políticas educacionais são feitas na escola através dos diferentes atores sociais.

Com relação à análise de políticas (MAINARDES, FERREIRA & TELLO, 2011, p. 156) apontam “a importância de se analisar o discurso das políticas”, dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, onde a política deve ser vista como “uma arena de disputa por significados”. Sendo assim, os autores explicitam que Ball propõe a análise de políticas educacionais como textos e também como discursos. Ao conceituar a política como texto, entende-se a política como representações codificadas de forma complexa. Isto é, são produto de múltiplas influências e agendas, e suas intenções sofrem dentro do Estado e da formulação de política, em que apenas determinadas agendas e influências são legitimadas e algumas vozes ouvidas. Neste processo é preciso muita investigação para se desvendar a política em todas as nuances. Já a política como discurso limita aquilo que se pode pensar e as vozes são bem mais distribuídas, ainda que algumas vozes sejam ouvidas e alguns discursos sejam mais dominantes que outros.

Ball propõe a abordagem do ciclo de políticas, como método de pesquisa de políticas, uma vez que o processo venha a ser considerado de forma cíclica e não linear, de formulação e recriação constantes.

Para fins desta pesquisa, três principais contextos estudados por Ball são apresentados: o de influência, de produção textual e o da prática que se relacionam entre si. Cada um destes contextos vão apresentar arenas de disputas que, dentro de um ciclo as políticas vão sendo criadas e reformuladas, (MAINARDES, FERREIRA E TELLO, 2011). No entanto, delimitamos o contexto da prática como o foco de análise desta pesquisa.

### 3.2.1 Explicando o ciclo de políticas de Ball e Mainardes

A abordagem do ciclo de políticas formulada pelo sociólogo inglês Stephen Ball e seus colaboradores é uma referencial-teórico de análise de políticas e programas educacionais muito útil para a compreensão de como as políticas são feitas, de como elas chegam e acontecem nas escolas, de maneira contextualizada e adotando uma postura crítica em relação aos discursos delas decorrentes em diferentes contextos de análise. É preciso enfatizar alguns aspectos das ideias centrais de Ball antes de explicar aqui do que se trata este ciclo de políticas.

Mainardes (2006, p. 48) relata que a abordagem do “ciclo de políticas” formulada por Stephen Ball e os seus colaboradores, Richard Bowe e Anne Gold “vem sendo utilizada em diferentes países como um referencial para analisar a trajetória de políticas sociais e educacionais”. Através de uma perspectiva pós-moderna que destaca os aspectos controversos e complexos da política educacional, enfatiza-se o papel dos diferentes atores envolvidos na política e recomenda-se que haja a necessária articulação entre os aspectos macro e micro no estudo da política em atuação. Com o ciclo de políticas é possível caracterizar três facetas do processo: o da política como proposta, da política como fato e da política em uso. Portanto, nesta abordagem, o processo político é entendido como multifacetado, dialético, necessitando articular perspectivas macro e micro. A política como proposta é entendida como oficial e se refere tanto às intenções para as quais foram elaboradas pelos diferentes atores envolvidos (governantes, departamentos educacionais, etc.) que visam a “implementação” das políticas, como também “as intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem” (MAINARDES, 2006, p. 49). A política de fato são os textos políticos e legislativos que modelam a política proposta e são as bases iniciais para pô-las em prática e a “política em uso” são os discursos e práticas das instituições que surgem da implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática. Para uma mesma política há diferença entre aquilo que é

formulado, ideal, assim como é proposto, por exemplo, nas câmaras legislativas, nos partidos, nas agencias educacionais; que é diferente da política que está escrita de fato ou está instituída através dos dispositivos legais, isto é a política que circula e se legitima e outra diferença entre aquela política em uso, que traz as marcas e efeitos da prática e que traz discursos e práticas que por vezes é bem diferente da proposta ou do documento oficial. Em sua trajetória a política se torna um processo multifacetado e complexo porque envolve diferentes aspectos.

A abordagem do ciclo de políticas é um método, uma maneira de pesquisar e teorizar e há uma continuidade dos contextos de produção, de influência e da prática enquanto ciclos contínuos, que não deve ser desconsiderado na pesquisa.

A teoria do Ciclo de Políticas (MAINARDES & BALL, 2011), contribui para a compreensão de que as políticas não são simplesmente implementadas nas escolas, mas obedecem a um ciclo contínuo de formulação e recriação servindo como modelo de análise para compreensão de como estas, de fato, atuam nas instituições. Tal teoria elabora contextos de análises que versam sobre diferentes níveis pelos quais a política circula até chegar de fato em uma escola real (nível macro, meso ou micro). Os contextos de influência, de produção textual e da prática não são considerados lineares e estão inter-relacionados. Estes apresentam “arenas, lugares e grupos de interesse e envolve disputas e embates”. (BALL & MAINARDES, apud MAINARDES, FERREIRA & TELLO, 2001, p.157).

a) O contexto da prática como palco da pesquisa

É possível analisar o contexto escolar e identificar, por exemplo, o contexto da prática como palco em que as políticas e programas educacionais são encenados ou interpretados pelos diferentes atores e como os textos das políticas são interpretados e traduzidos para as reais circunstâncias da escola, pelos diferentes atores da política.

b) O contexto de influência como descrição do discurso da política

As políticas são iniciadas nos contextos de influência em que os discursos políticos são construídos em meio a disputas entre diferentes finalidades sociais da educação.

A abordagem do ciclo de políticas é importante na análise do contexto de influência a respeito de conceitos relacionados à política global com relação aos diferentes acordos firmados entre organizações e países que acabam por homogeneizar a cultura pelo viés da globalização, determinando discursos em torno da criação, por

exemplo, de um currículo nacional, parte de um projeto mais amplo, ou projetos mesclados de interesses diversos. A análise do contexto inclui fatores econômicos, políticos, sociais, contemporâneos e históricos.

c) O contexto de produção textual como base documental da pesquisa

Os textos das políticas são escritos no chamado “contextos de produção textual”, são resultados de disputas e acordos e precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local em que foram produzidos.

Considerar os diferentes contextos na pesquisa torna-se importante no sentido de tentar compreender o ciclo pelo qual foram formulados os programas e políticas educacionais até chegarem ao chão da escola. Com relação ao contexto de produção textual, através da análise dos textos oficiais, dos documentos orientadores dos programas é possível compreender como a escola traduziu tais textos de políticas e como os contextualizou para a sua realidade material, política e social.

Para esta pesquisa o que se pretende é analisar a interpretação ativa que os profissionais da prática fazem sobre a política na escola pesquisada. Analisando, nas narrativas dos profissionais do ensino, as resistências, acomodações, subterfúgios, conformismos, conflitos e disparidades existentes entre as políticas em atuação.

### 3.2.2 Contexto da prática – Ideias principais de Ball, Maguire e Braun (Como as escolas fazem política)

Outra referência de análise nesta pesquisa é a adoção das ideias de Ball e colaboradores, Meg Maguire e Annette Braun, retiradas do livro “Como as escolas fazem políticas”. Neste livro os autores apresentam o conceito de políticas enquanto atuação, rejeitando a ideia de implementação. Isto quer dizer que, ao se aceitar que as políticas sejam simplesmente implementadas nas escolas, desconsideram-se todos os atores envolvidos no contexto da prática, suas contestações, embates e lutas e acabamos por aceitar que até mesmo a formulação dos textos da política não envolva “lutas” e “negociações” de outros grupos que não elaboram oficialmente a política. (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 13). Com tal conhecimento é possível investigar o contexto de influência em que os programas pesquisados, bem como a política maior da qual fazem parte repousam, em diferentes discursos, de outros movimentos que não só os mais visíveis à sociedade. Neste sentido, os textos de políticas não podem simplesmente ser implementados porque “são tipicamente escritos em relação a melhor

de todas as escolas possíveis, escolas que só existem na imaginação febril dos políticos, funcionários públicos e conselheiros e em relação a contextos fantásticos” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 14). Portanto é apontada a ideia de que as escolas traduzem os textos de políticas de acordo com sua realidade e isto deve ser investigado. O fato de uma política ser ou não ser implementada diz respeito ao sentido que elas fazem no contexto da agência de atores políticos, pois estes escolhem de quais políticas participam “isso não acontece porque os jogadores estão intencionalmente tentando mudar a história; isso acontece porque essa é a natureza humana de fazer sentido” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p.15).

A relação existente entre o professor e a política diz respeito tanto ao papel do mesmo na atuação da política na escola como também a influência que esta exerce sobre a identidade e formação do professor à medida que:

Há uma complexa teia de interpretações, traduções, “leituras ativas” e trabalho de “escrita” ao redor de política (LENDVAI; STUBBS, 2006) e a efetividade do discurso da política, que produz determinados tipos de sujeitos professores. (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p.17).

A atuação das políticas é um processo dinâmico, não linear de todo o complexo que compõe o processo da política, do qual a política na escola é apenas uma parte. Algumas são descartadas e reformuladas, outras aparecem, algumas colidem ou se sobrepõem, produzindo contradições e incoerências. Muitas vezes elas produzem sentidos ou “são encenadas” de formas diferentes para diferentes tipos de pessoas ou grupos na escola. Algumas políticas se juntam para formar um agrupamento de políticas que se inter-relacionam e são reforçadas em seus discursos, outras sofrem impactos capazes de sobrepor umas às outras ou mesmo divergirem entre si. (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 19).

Nas escolas existem interações e acomodações entre políticas curriculares obrigatórias, as histórias institucionais e os compromissos. Isso faz parte do trabalho de interpretação e tradução. A responsabilidade de dar sentido à política recai sobre a escola. Muitas vezes as políticas são mal formuladas ou mal escritas e são reestruturadas conforme os objetivos do governo em cada esfera de poder ou nível de ensino. Os profissionais que atuam na escola possuem a tarefa de dar sentido aos textos das políticas e muitas vezes elas se coadunam e atuam de forma harmônica ou trazem dissabores entre os envolvidos direta ou indiretamente com as mesmas. Os autores

relatam que as políticas em ação são “personificadas” através de diferentes “papéis” e funções desempenhadas no contexto em que são encenadas ou atuadas:

Quadro 3 – Papéis desempenhados pelos diferentes atores no trabalho com políticas

<b>Empreendedores de políticas e intérpretes legítimos</b>	<b>Transatores e tradutores</b>	<b>Críticos e recusadores</b>	<b>Negociadores e defensores</b>
Fazem a gestão das políticas, isto é, fazem a seleção e trazem as formas de compreensão das políticas.	São “implementadores de nível médio” e transformam “os textos em ação e as ações em resultados”.	Racionalizam a política, contribuindo com percepções diversas.	São aqueles que recebem a política nas salas e corredores da escola.

Fonte: BALL, MAGUIRE & BRAUN (2006, p. 20)

O que entra em cena no processo de “interpretação e tradução” são os processos de “interações e acomodações” entre as “políticas obrigatórias, o histórico da escola e seus compromissos”. No momento em que as políticas chegam à escola esta realiza toda uma logística para recebê-las e assimilá-las no contexto material e imaterial em que se situam, isto é, entram em jogo diferentes decisões que são tomadas de forma sensata, levando-se em consideração por exemplo, o público-alvo da escola, a cultura institucional, a agenda e regimento internos, sua Proposta Pedagógica, entre outros fatores que podem impossibilitar ou inviabilizar a interação entre as diferentes políticas naquele micro contexto. Muitas vezes, não refletindo literalmente as recomendações prescritas nos documentos orientadores das políticas determinados pela forma como são “personificadas” pelos diferentes atores.

Algumas políticas são reinventadas, reordenadas ao contexto escolar, pois é todo um esforço de dar sentido à política obrigatória, que chega, muitas vezes, incompleta nas escolas, “mal pensadas e/ou mal escritas”. Os efeitos das políticas, portanto, reconfiguram o contexto escolar (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 20).

O conceito de atuação de políticas apresentado por Ball e colaboradores fundamenta-se em nas seguintes premissas:

1. “[...] colocar as políticas em prática é um processo criativo, sofisticado e complexo”;
2. “As políticas são repletas de emoções e de tensões sociais. Elas podem ameaçar ou perturbar a autoestima, o propósito e a identidade”;
3. “Políticas são permeadas de relações de poder, e [...] elas são “um campo de possibilidades” (FOUCAULT, 1983, p.93). Em vez de tomar o poder como um fenômeno de cima para baixo e linear, vemos o poder de uma forma relacional e situada” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 21).

4. O Estado justifica e legitima as políticas públicas através da autoridade ou poder exercido sobre os indivíduos e as coisas, isto é “o que Foucault chama de “governamentalidade” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 22).

Na premissa número 1, as políticas não indicam exatamente a forma de atuação, muitas vezes, elas vão apresentar situações nas quais os processos decisórios estarão em consonância com os compromissos da escola.

Para a premissa número 2 os diferentes atores envolvidos no processo de atuação das políticas podem satisfazer, seduzir ou trazer contradições no contexto em que situam porque as relações são permeadas por poder, disputas, lutas, embates que precisam ser considerados na abordagem analítica das políticas;

Segundo a premissa número 3 é preciso compreender que o poder não pertence ou é concedido a alguém de forma jurídica, devemos:

[...] captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações [...] nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam [...] na extremidade cada vez menos jurídica de seu exercício (FOUCAULT, 1979, p. 182).

De acordo com a última premissa destacada, para Foucault (1979, p.172) governamentalidade “são as táticas de governo que permitem definir a cada instante o que deve ou não competir ao Estado, o que é público ou privado do que é ou não estatal, etc.”. Assim, podemos depreender que são as diferentes formas pelas quais o Estado faz a gestão dos indivíduos e das coisas.

As preocupações ético-democráticas entram em jogo na interpretação e atuação das políticas na escola. Muitas vezes, destacam os autores, estas “fragilmente” entram em jogo, embora professores e gestores estejam preocupados com a melhoria da aprendizagem. Analisar este ponto de vista neste trabalho torna-se importante até mesmo para compreendermos as motivações e atitudes que cada ator engendra ao participar da política.

Segundo Ball, Meguire e Braun (2006, p.20) as reformas educacionais se proliferaram globalmente nos últimos 20 anos e que o Estado tem se apropriado da elaboração de políticas educacionais com o intuito de “controlar, gerir e transformar a educação”, para “modernizar” e “elevar padrões”, mesmo que, às vezes, seja necessário a descentralizar o poder e conferir autonomia às escolas. Portanto, os sistemas de ensino locais ficam subordinados às determinações nacionais, por meio de prescrições sobre o trabalho das escolas e dos professores em que as “tecnologias de políticas-gestão,

mercado e performatividade – orientam a prática em direção ao que Barker (2010, p. 100) chama de ‘perseguição implacável do inatingível’; isto significa que há uma elaboração de políticas voltadas para “resultados de exames e outros desempenhos”. Tais políticas buscam a abertura, a diversificação, a flexibilização do sistema de educação, (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 20). Assim como na economia de mercado, para adaptar-se ao mundo em transformação:

Espera-se que as escolas e professores estejam familiarizados com várias políticas (e por vezes contraditórias) – capazes de atuá-las-, que são planejadas para eles por outros, e eles são responsáveis por essa tarefa. No entanto, como já referido, políticas individuais e os elaboradores de políticas não costumam levar em conta a complexidade dos ambientes de atuação da política institucional. Presume-se simplesmente que as escolas podem e irão responder, e responder rapidamente, às múltiplas demandas de políticas e a outras expectativas. A política é fácil, as atuações não são. (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 22)

Isso pode ser ilustrado aqui no Brasil com a proliferação de reformas através de diferentes pacotes educacionais provenientes de acordos de desenvolvimento do país com agências de financiamento internacionais, com o mesmo discurso globalista de adestramento dos diferentes atores locais aos ditames do mercado: pessoas abertas, polivalentes, flexíveis totalmente dependentes daquilo que é imposto como regra de mercado.

Neste sentido, Ball e colaboradores utilizam uma abordagem multi-política que visa a compreensão das atuações das políticas atuais de maneira mais realista e holística. Essa abordagem teórica e metodológica possibilita uma análise de interpretação e atuação de políticas mediadas por fatores institucionais, isto quer dizer que, considerar o contexto é determinante nesta abordagem, pois é ele quem determina as diferentes formas de atuação das políticas e programas educacionais das escolas, o sucesso ou não da(s) política(s) nelas atuante(s) e criam “um contexto material para atuação de políticas”. As atuações das políticas estão condicionadas também ao grau de encaixamento que estas vão apresentar, isto é, elas podem simplesmente existir nas escolas sem que faça alguma alteração, ou podem trazer modificações que não se espera. Também podem se sujeitar à “implementação performativa”, isto é, as escolas podem se concentrar na construção de uma resposta à(s) política(s) para fins de documentação apenas, inviabilizando seu potencial inovador, simplesmente para

cumprir, por exemplo, uma *política de accountability*.<sup>6</sup>sem que haja verdadeiras “mudanças pedagógicas ou organizacionais”. (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 23)

É importante considerar no processo de análise das políticas públicas atuantes na escola “o papel do contexto na formação da atuação das políticas”.

Na análise da atuação de políticas não se deve negligenciar o papel do contexto, que deve ser levado a sério, devido a fatores que facilitam ou restringem as políticas na escola. A escola é o destino final das políticas, (para quem as escreve) e o seu ponto de partida (onde de fato acontecem), porém os formuladores das políticas não levam em conta a diversidade dos contextos escolares, isto é, desconsideram o contexto como ponto chave para o sucesso, fracasso ou estagnação das políticas e suas consequências para o *ethos*, a cultura e o futuro da escola. O que está em foco, para os formuladores, é a disseminação do discurso oficial e a mobilização geral em prol do mesmo. Mobilização esta que repercute em diferentes políticas periféricas para se garantir padrões de desempenho determinados por discursos maiores provenientes de agências externas preocupadas com índices a serem transformados e determinados fora do contexto particular das escolas. O foco não recai exatamente no que se pode produzir em termos de mudanças pedagógicas, *habitus* cultural, justiça social, etc. Muitas vezes, o discurso visa atingir os padrões e metas mensuráveis (a escola, a turma, o estudante são números que precisam se encaixar nos padrões considerados desejáveis). Quando as escolas não atingem tais padrões outras políticas são reelaboradas e enviadas às escolas (políticas compensatórias). Muitas vezes, no afã de se atingir as metas desejáveis, as relações sociais, ambientes, práticas são descaracterizadas e tensões surgem como consequência das pressões do discurso que esmaga qualquer tentativa criativa e que não oferece nenhum apoio à recondução da(s) política(s) na escola. Esquecem-se de que nas escolas pode haver alunos deficientes, em situação de risco ou carentes, professores abertos ou não à formação continuada, gestão fechada ou mais democrática, portanto, estes fatores entram em cena e trazem respostas diferentes àquilo que se propõe nos textos de políticas e as escolas e seus atores são impelidos a darem uma resposta muitas vezes inatingível e são muitas vezes encaradas como escolas estratégicas do governo,

---

<sup>6</sup> No sistema de gestão pública latinoamericano, a *responsabilização*, “traduz a noção inglesa de *accountability*” e se refere “tanto ao dever da administração pública de prestar contas à sociedade, como o direito dos cidadãos de controlar a ação dos seus governos”. Está presente nas agendas políticas de reformas, em diferentes países. Maiores informações podem ser encontradas em *Políticas de Accountability na Educação Básica: Repercussões em municípios catarinenses* de Marilda Pasqual Schneider (Unoesc) e Elton Luiz Nardi (Unoesc) Agência Financiadora: Capes. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1408\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1408_int.pdf). Acesso em: 03 dez. 2019.

estigmatizadas pelos ranks perante a sociedade e sujeitas ao fechamento das suas atividades e/ou cursos oferecidos trazendo um clima escolar muito indesejado que podem gerar evasão, redução de matrículas, etc.

Ao se analisarem políticas é preciso mapear os “diferentes aspectos do contexto” tais como: os contextos situados; as culturas profissionais; materiais e os contextos externos que são importantes para se investigar heurísticamente as políticas educacionais em cena (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 35).

O contexto é determinante como é determinado através das políticas em atuação nas escolas, mesmo que estas tenham alguma paridade existem detalhes que fazem com que as respostas às políticas sejam diferentes para a vida e expectativas da comunidade escolar. Às vezes a aglomeração de políticas impede o tratamento pontual das mesmas para sanar algumas dificuldades e promover de forma inovadora soluções para os desafios da política educacional em cena no contexto escolar (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 36).

Contudo compreende-se que é necessário o reconhecimento de que “a importância do contexto exige uma maior complexidade social de análise” e de que as variáveis, os fatores e as dinâmicas contextuais “dão forma às atuações da política e, assim, se relacionam e teorizam dimensões interpretativas, materiais e contextuais do processo de política” (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 37)

Os autores destacam essa importância da análise do contexto, pois “as políticas são colocadas em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados ‘problemas’”. Isto é, as políticas são feitas contra ou favor da cultura escolar.

[...] um quadro de atuações das políticas precisará considerar um conjunto de condições objetivas em relação a um conjunto de dinâmicas “interpretativas” subjetivas. Assim, o material, o estrutural e o relacional precisam ser incorporados na análise de políticas, a fim de compreender melhor atuações das políticas no âmbito institucional. (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 37).

Neste sentido, os autores apontam que a análise dos contextos, como localidade, matrícula, etc.; culturas profissionais como valores, compromissos e experiências dos professores; contextos materiais (funcionários, edifícios, tecnologia, etc.) e contextos externos como qualidade do apoio das autoridades locais, as posições na tabela de classificação, etc. são importantes para a melhor compreensão da atuação das políticas na instituição e podem sobrepor-se e se inter-relacionar.

Quadro 4 – Dimensões Contextuais da Atuação de Política

Contextos	Conceito	Fatores
<b>Situados</b>	Referem-se aos aspectos do contexto histórico e local da instituição escolar. Alguns fatores se inter-relacionam e moldam a composição de outros de acordo com algumas variáveis do contexto (etnia, classe social, sexo, intervenções, gestão, padrões de comportamento, etc.).	Localidade; Histórias escolares; Matrículas
<b>Culturas profissionais</b>	Referem-se a variáveis pouco menos tangíveis como o ethos, os valores e o envolvimento dos professores nas escolas moldando ou não as políticas. São culturas profissionais, perspectivas e atitudes que evoluem ao longo do tempo e que incidem respostas políticas particulares que influenciam uso de uniforme, comportamentos, por exemplo, e as culturas profissionais não são necessariamente coerentes nem incontestáveis; o sentido da prática em contextos institucionais se diversificam de profissional para profissional, de acordo com tempo em que atuam, suas experiências em outros locais, oferecendo leituras diversificadas da política em atuação. Tais contextos são multifacetados e confusos.	Valores, compromissos e experiências dos professores; “Gestão da política” nas escolas.
<b>Materiais</b>	Refere-se aos aspectos “físicos” da escola (prédio, orçamento, funcionários, etc.). Estes fatores causam impactos e influenciam a modelagem das atuações das políticas. Por exemplo, escolas que atuam em dois espaços diferentes as atuações políticas em cada uma podem se diferenciar; assim como o uso pedagógico de tecnologias, os recursos, contratos, financiamentos, reformas, materiais, etc.	Funcionários; Orçamento; Edifícios; Tecnologia; Infraestrutura
<b>Externos</b>	Os aspectos externos constroem contextos de interpretação variados que impactam potencialmente a interpretação que está disponível à escola. As pressões das avaliações externas sobre o cumprimento dos currículos escolares modificam o comportamento dos diferentes atores escolares desde os alunos, dos professores, como da gestão, pais e comunidades, através dos mecanismos de responsabilização. As posições em que as escolas se situam nas classificações nacionais e estaduais, por exemplo, condicionam as matrículas e a reputação das escolas, criando “um cenário constante para prestação de contas de políticas dentro das escolas.” As respostas políticas e emocionais às pressões externas são	Grau de apoio às autoridades locais; Pressões e expectativas de contexto político mais amplo posições em tabelas de classificação, requisitos legais e responsabilidades.

	formas de interpretação de novas políticas e reinterpretação das mais antigas, além de alimentarem as narrativas dos diretores. Os contextos de autoridades locais podem prestar apoio ou não às escolas e isto influenciar as respostas das políticas educacionais em ação.	
--	--	--

Fonte: BALL, MAGUIRE & BRAUN (2006, p. 38-63)

Sendo assim, os fatores acima corroboram para uma análise efetiva das políticas educacionais em atuação nas escolas. As variáveis contextuais condicionantes revelam-se muito úteis para as análises investigativas das formas de atuação das políticas educacionais nos ambientes escolares e seus diferentes atores envolvidos.

Com relação ao “ethos e ao capital emocional das escolas”, que são fatores pertencentes ao contexto escolar e que também condicionam a atuação das políticas pelo fato de em muitas escolas, por exemplo, o corpo de profissionais estarem muito ligados afetivamente pelo histórico dos mesmos na instituição e este “capital emocional” é utilizado pela escola. Portanto o contexto é multidimensional ao incluírem-se aspectos psicossociais nas análises das políticas em cena (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 63).

Contudo, as escolas fazem políticas “em circunstâncias nem sempre de sua própria escolha”, trazendo respostas diferentes àquelas prescritas nos textos oficiais. Os contextos permanecem abstratos nas análises de políticas até que cada ator o situe, mobilize e perceba ou encare as interações locais vivenciadas, para que não sejam “desmaterializados” nas análises representativas das escolas. (BALL, MAGUIRE & BRAUN, 2016, p. 64).

Assim para Ball, Maguire & Braun (2016, p. 68), as políticas atuadas na escola, são interpretadas e traduzidas pelos diferentes atores que lhe conferem significados diferentes daqueles oriundos do contexto de produção textual.

Antes de chegarem à escola as políticas são legitimadas através da normatividade do Estado e, como parte de discursos advindos do contexto de influência, desconectados dos interesses, anseios das pessoas e da realidade da escola portanto, vão adquirindo outros significados diferentes daqueles fornecidos pelos seus idealizadores.

## 4 CONTEXTUALIZAÇÃO

### 4.1 Levantamento bibliográfico sobre o Ensino Médio

O histórico do Ensino Médio no Brasil apresenta uma série de períodos nos quais várias reformas foram realizadas. As políticas educacionais voltadas para esta última etapa da educação Básica demonstram uma dicotomia histórica, uma crise de identidade do Ensino Médio, fomentada por diferentes projetos de sociedade adotados em cada período. Esta dualidade do Ensino Médio caracterizou-se pelo ensino propedêutico, voltado para o prosseguimento dos estudos em níveis superiores de Ensino de um lado e, de outro, pelo ensino técnico, voltado para o treinamento de habilidades técnicas, suprindo os diferentes setores a nível médio, como suporte.

Dallabrida (2008) expõe que a partir dos anos 1930 houve uma tentativa de modernizar o Ensino Secundário com a chamada “Reforma de Francisco Campos”, ministro da educação e saúde da época. O Ensino secundário era o único, naquele momento, que habilitava o estudante para o nível superior “diferencializando-se” dos cursos técnico-profissionalizantes e normal.” (DALLABRIDA, 2008, p.186). Desta forma a reforma mantinha a divisão entre o ensino propedêutico e o técnico, acentuando as desigualdades, a saber:

**O ensino secundário** que surgia no início da década de 1930 era um **ciclo de estudos longos e teóricos, que contrastava com os estudos curtos e práticos do ensino técnico-profissional ou normal**. Naquele momento histórico o ensino secundário era, como afirmou o historiador francês Lucien Febvre, “o todo poderoso império do meio”, que **contribuía, decisivamente, para formar as elites dirigentes que se endereçavam aos cursos superiores** – tanto na França como no Brasil. (DALLABRIDA, 2008, p.187, grifo nosso).

Em 1942, Gustavo Capanema, ministro da educação e saúde, com o ideal de “renovacionismo”, decreta a Lei Orgânica do Ensino Secundário: 1942. Segundo os comentários de Freitas e Biccas (2009, p.120), “o Ensino Médio, naquele momento designado secundário, adquiriu uma estrutura de mobilidade” vertical e horizontal que davam acesso ao ensino superior. Com relação ao ensino profissionalizante, sua opção, pelo estudante, o impedia a ter acesso à universidade, contribuindo para a estratificação social, com os cursos secundários: Comercial; Industrial e Agrícola - escola técnica de agricultura, sem acesso a outros níveis de Ensino. Nesta ocasião é criado Sistema S de ensino: SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial), SENAC (Serviço

Nacional de Aprendizagem Comercial) e SESI (Serviço Social de Aprendizagem Industrial), projetos que visavam a “racionalização” e a “modernização” do país, a partir do desenvolvimento da mão de obra qualificada para suporte aos diferentes setores da economia da época.

Em dezembro de 1961, por exigência constitucional (CF de 1946), a LDB nº 4.024/1961 organiza a educação nacional e o Ensino Médio, dava-se em duas etapas: “o ginásial com quatro séries consecutivas (da 1ª à 4ª) e o colegial com três séries consecutivas (da 1ª à 3ª)” (FREITAS E BICCAS, 2009, p. 175). Ambas as etapas eram oferecidas em duas modalidades: a técnica e a de formação de professores.

Durante a década de 1960 e 1970 a Teoria do Capital Humano de Schultz, voltada para o desenvolvimento econômico, fundamentou os planos educacionais do período dentro de uma perspectiva mercadológica, sob o discurso de uma educação voltada para o desenvolvimento do país, preocupada com a mobilidade social da população. (FRIGOTTO apud FREITAS E BICCAS, 2009). Neste período o país manteve o chamado acordo MEC-USAID<sup>7</sup> trazendo para o desenvolvimento de políticas públicas a visão tecnicista da educação, isto é, a criação científica de um currículo para desenvolver “aspectos da personalidade adulta” (do futuro trabalhador) subordinando a escola e seu currículo aos ditames do capitalismo que se cristalizava no país naquele período (MOREIRA e SILVA, 2002, p. 11).

Assim, a Reforma do Ensino de 1º e 2º (Lei 5.692/71), atribuía o grau de qualificação ao 2º grau, com 3 ou 4 anos séries anuais, para cada habilitação, colocando a profissionalização do Ensino Médio como questão central. O currículo tinha um núcleo comum, obrigatório e uma parte diversificada, para atender às necessidades locais, aos planos e à diversidade. A parte especial do currículo poderia ser aprofundada em estudos gerais, atendendo a aptidão do estudante, evidenciando aí a grande preocupação do governo com o desenvolvimento das capacidades que colocariam em prática o projeto de sociedade que se almejava na época, com um Ensino tecnicista, portanto fragmentado, para atender às demandas da industrialização do país.

---

<sup>7</sup> De acordo com os estudos de Ávila de Matos (2008), foi o acordo estabelecido, entre as décadas de 1960 e 1970, entre o MEC - Ministério da Educação e Cultura e a USAID - United States Agency for International Development, em que o Brasil recebia ajuda técnica e financiamento de um plano de educação elaborado por economistas com estratégias de desenvolver capacidades que contribuíssem para a industrialização do país. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sitesanais/anais11/artigos/38%20-%20Matos.pdf>. Acesso em 01 mar. 2019.

Mais tarde, a lei 7.044/82 transformava a qualificação como preparação para o trabalho, a realização pessoal e o exercício da cidadania e colocava a profissionalização como escolha para os estabelecimentos de Ensino. A partir de então, outros projetos de LDB tramitaram na Câmara e uma maior mobilização nacional ocorria em prol do estabelecimento de um Estado de Direito, fomentando o surgimento da Constituição Federal de 1988, com ideais mais democráticos. O 2º grau passou a ser chamado de Ensino Médio, de caráter gratuito. Havia, portanto, um interesse pela universalização desta etapa à população, além de possibilitar ao estudante uma parte curricular comum, também colocava a cargo de cada escola, com seu contexto e demanda próprios, a opção pela profissionalização e não mais a sua obrigatoriedade.

A Constituição federal de 1988 lançava princípios para a criação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, com um regime “normativo e político e plural e descentralizado”. Cury (2002, p.172) e a LDBEN nº 9.394/96, a chamada “Lei Darcy Ribeiro”, trazia uma nova configuração para o Ensino Médio, agora, como etapa final da Educação Básica, com um caráter gratuito, obrigatório, de competência dos estados e Distrito Federal. A lei, em seu texto, tenta por fim ao dualismo existente entre o caráter profissional e o propedêutico que o ensino médio herdara durante décadas, “a lei afirma a identidade do ensino médio com a função formativa. Ao menos na lei, ele não é ‘passaporte’ para a universidade e nem ‘carteira profissional’ para o mercado” (CURY, 1998, p.75). A partir da nova LDB 9394/96, o Ensino Médio começa adquirir uma identidade, diferenciando-se do Curso Profissionalizante, em sua terminalidade.

Esta intencionalidade da lei confirmou-se com o decreto nº 2.208/97, que separava o ensino médio do ensino técnico, este último só recebendo alunos já concluintes do primeiro ou que o estivessem cursando. O conceito de competências tinha um sentido reduzido e estas estavam voltadas para o mercado de trabalho. Isto conduzia à fragmentação do conhecimento, pois estava bem longe de proporcionar uma educação em caráter mais abrangente e que contemplasse outros aspectos a serem desenvolvidos pelo estudante. Vejamos como se deu este processo de ruptura entre estas duas identidades do Ensino Médio, em um momento em que o país recebia empréstimos de organizações internacionais e, com eles, toda uma ideologia de mercado globalizado:

No caso da educação profissional, o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP) foi o principal mecanismo de implantação da denominada reforma prevista no decreto nº 2.208/97, que separou a Educação Profissional do Ensino Médio, também por meio de empréstimos de instituições financeiras internacionais. Nesse caso, com recursos do BID e com parte dos recursos do Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT). (GARCIA, 2014, p. 47)

As ofertas de percursos diferenciados de Ensino Médio, com um ensino de caráter geral e outro técnico, nos levam à conjectura de que tal dualidade ainda se fazia necessária para criar-se uma mão-de-obra que servisse aos interesses de determinados grupos sociais – nacionais e internacionais. Este projeto de aluno que a escola pretendia formar, com competências tecnológicas, fortalecia a visão de uma sociedade dividida por classes, intensificando a desigualdade social no Brasil que criava um cenário para acomodar, mais tarde, a sociedade da informação. Isto impedia os jovens da aquisição de conhecimentos que contemplassem a formação destes como um todo, restringindo-os ao mero desenvolvimento de competências técnicas específicas que atendiam às demandas do mercado de trabalho.

As escolas de Ensino Médio apresentavam com esta “ruptura” entre os dois tipos de ensino, a ilusão da inserção rápida ao mercado de trabalho como uma condição para os estudantes advindos das classes menos favorecidas e não como uma opção para os mesmos, um contexto determinado por um mercado que despontava para a tecnologia, com a entrada das empresas de informática e computadores.

A Resolução CEB nº 3, de junho de 1998 vai instituir as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio que doutrinava a organização pedagógica das escolas e vinculava a educação ao mundo do trabalho. As diretrizes curriculares orientavam a respeito do conhecimento ligado à experiência dos alunos, com o trabalho e a cidadania, além da base curricular estar dividida em quatro áreas: Linguagens e Códigos e suas Tecnologias, Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias, com o ensino voltado para o desenvolvimento de competências para o Mercado.

Nota-se que até mesmo no nome das áreas havia a grande preocupação com a tecnologia advinda das ciências. O art. 12 § 2º das DCNEM reza que “o ensino médio, atendida a formação geral, incluindo a preparação básica para o trabalho, poderá preparar para o exercício de profissões técnicas, por articulação com a educação profissional, mantida a independência entre os cursos” (BRASIL, 1998). Este era o discurso desenvolvimentista da época no tocante à função do Ensino Médio no país: um ensino dual. Esta preparação poderia ser aproveitada para habilitar o aluno em cursos técnicos concomitantes ou sequenciais. O Ensino Médio regular apresentava uma formação geral, com a oferta de conhecimentos compartimentados das ciências. Quanto ao ensino profissional, vejamos alguns fragmentos do relatório do FNDE sobre o progresso do PROEP, em 2007, que ratificam os argumentos anteriores:

**A demanda pelo ensino profissionalizante** cresce ano a ano no País, **como busca pelo ingresso e permanência no mercado** de trabalho de milhares de jovens e adultos. Para suprir essa necessidade, o Governo Federal criou o Programa de Expansão da Educação Profissional – PROEP. [...] Através do Programa, procura-se **criar um sistema de educação profissional** (educação para o trabalho) **separado do ensino médio** e do ensino universitário. O referido sistema habilita jovens e adultos para o mercado de trabalho mediante a oferta de cursos pós-médios não universitários e cursos livres de nível básico e de aperfeiçoamento, com o objetivo de **obter uma oferta, dentro do país, de mão-de-obra melhor qualificada**. [...] Incentivo à transformação das escolas federais financiadas com recursos do Programa em escolas que atendam aos objetivos do ensino profissional, **reduzindo gradualmente as matrículas no ensino médio regular**. (BRASIL, 2007, p. 4 -7, grifo nosso).

É bem nítido e importante considerar a forma como o ensino médio regular era tratado neste período, que era de pouca ou nenhuma atenção ou valor. Pelo teor do discurso apresentado no texto oficial do ensino profissionalizante, parecia que o ensino médio regular deveria ser um mal a ser erradicado do país por não corresponder às “demandas” e necessidades dos jovens (e tampouco dos interesses internacionais).

A partir da nova LDBEN/96, (NASCIMENTO, 2007) destaca que a expansão de matrículas no Ensino Fundamental aumentou no período de 1994 a 1999, juntamente com uma maior demanda, pelo mercado, de mais escolarização e aumento da população jovem no Brasil. Contudo, as oportunidades de emprego não aumentaram no período. As empresas exigiam maior qualificação e os jovens, então, vão compor a população de alunos jovens-adultos dos cursos de Ensino Médio Noturno, em busca de qualificação para o mercado de trabalho. Segundo o autor, a reforma do Ensino Médio, a partir da Lei 9394/96 propunha:

Nova formulação curricular incluindo competências básicas, conteúdos e formas de tratamento dos conteúdos coerentes com os princípios pedagógicos de identidade, diversidade e autonomia, e também os princípios de interdisciplinaridade e contextualização, adotados como estruturadores do currículo do Ensino Médio. (NASCIMENTO, 2007, p. 35)

Com relação às políticas e programas educacionais voltados para o Ensino Médio, Garcia (2014, p. 47) relata que “o Ensino Médio, até 2007, estava desprovido de fonte própria de financiamento” e só a partir de 2003 os Sistemas de Ensino lançam

alguns projetos de financiamento e reforma como o Projeto Alvorada, PROMED e PROEP<sup>8</sup>.

Contudo, tais programas não foram suficientes para equacionar as demandas dos estados, isto é, não sustentaram a permanência dos alunos na escola, ou a melhoria de fato do Ensino Médio, devido às dificuldades operacionais com relação à execução dos recursos via convênios, pois “esses programas foram resultado de empréstimos internacionais do governo brasileiro e tinham como concepção uma formação mínima para a maioria da população”. Durante os anos 1990, as finalidades do Ensino Médio vinham do ideário de que “era necessária uma educação que preparasse para a vida” e que tivesse um “foco nas competências genéricas e flexíveis, preparando os indivíduos para se adaptarem ao mercado de trabalho, na perspectiva da empregabilidade”. (GARCIA, 2014, p. 48).

Isso demonstra que mais uma vez os jovens e adultos do Ensino Médio sempre foram massa de manobra do governo para aquisição dos “pacotes educacionais” vindo do exterior, um contexto que influenciava através da lógica do mercado e da globalização, com o controle do Ensino das competências pelos sistemas de avaliação que medem a qualidade da oferta do Ensino médio pela aplicação de testes em larga escala.<sup>9</sup>

A partir de 2003, novas perspectivas se despontam. Debates e ações referentes à melhoria do Ensino Médio e tentativas de superação do dualismo existente se concretizam além da ampliação de algumas políticas próprias do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio. Alguns projetos de financiamento de políticas para o Ensino Médio foram lançados, porém sem êxito, como citado anteriormente, isso desencadeou

---

<sup>8</sup> Projeto Alvorada – de iniciativa da União, foi um projeto de melhoria do Ensino médio para 13 estados das regiões norte e nordeste, com objetivo de reduzir as desigualdades regionais através da qualidade de vida, levando em conta o IDH;

PROMED - projeto de âmbito nacional, financiado pelo BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento, voltado para a melhoria da oferta e expansão do Ensino Médio, através de plano de estratégias a curto e médio prazo, que leva em consideração a situação desta etapa de ensino nos territórios estaduais e distrital.

PROEP, mecanismo de implantação da reforma do decreto nº 2.207/97, que separou a Educação Profissional do Ensino Médio regular, financiado pelo BID e pelo FAT – Fundo de Amparo ao Trabalhador.

<sup>9</sup> Os primeiros testes padronizados tiveram início em 1990, de forma amostral, pelo SAEB- Sistema Avaliação da Educação Básica. O SAEB é coordenado pelo INEP – Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, atuando no sentido de regular as políticas e programas educacionais no Brasil. O Inep desenvolve diversas ações internacionais em seu âmbito de exercício, incluindo “a participação em projetos de avaliação da educação básica e superior, além da produção de indicadores educacionais comparáveis internacionalmente” (INEP/MEC, 2019). As instituições financeiras internacionais, utilizam estes dados para subsidiar os projetos de reforma e financiamento no país. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>> Acesso em: 01 mar. 2019.

uma série de discussões que culminaram na revogação do decreto 2.208/97, que dividia o Ensino Médio.

Em 2004, retoma-se a integração dos conhecimentos e a articulação entre o Ensino Médio e a educação profissional com a aprovação do Decreto n. 5.154/2004<sup>10</sup>. Em 2007 há a criação do FUNDEB- Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica, abrangendo o Ensino Médio que antes não dispunha de verba própria para investimentos em políticas e programas educacionais. A partir daí novos programas foram direcionados à melhoria do Ensino Médio como o PNLD/EM - Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio, iniciado em 2005 e, em 2017, a extensão do atendimento da PNBE – Programa Nacional da Biblioteca Escolar a esta etapa de ensino; o PNAE- Programa Nacional de Alimentação Escolar e o PNATE- Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar foram extensivos ao Ensino Médio, este último, para atender aos estudantes da zona rural.

Em 2009 foi aprovada a Emenda Constitucional nº 59, trazendo obrigatoriedade e gratuidade da Educação Básica dos 4 aos 17 anos, homologando as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio, as DCNEM, através da resolução CNE/CEB nº2/2012. Os debates em torno da proposta de criação dessas diretrizes propunham o conceito de formação integral como sendo a formação humana dos estudantes nos campos da ciência, cultura, tecnologia e do trabalho, através de currículos que dialogassem com a contemporaneidade e com os jovens, a fim de superar o currículo por competências, que fragmentava o ensino. Contudo, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Profissional, homologadas em 2012 não dialogavam com as DCNEM, na perspectiva de formação acima, em que “prevaleceu o mesmo embate entre projetos de sociedade, tendo como saída novamente um consenso possível/negociado, no qual, para obter alguns ganhos, abre-se mão de alguns princípios”. (GARCIA, 2014, p. 51).

Com relação aos desafios do Ensino Médio, Garcia (2014) revela que no período entre 1995 e 2004, embora a taxa de escolarização do Ensino Médio tenha crescido, pela obrigatoriedade e universalização desta etapa, as políticas públicas voltadas para a qualidade não trouxeram avanços significativos. Até 2011, as taxas de reprovação e evasão escolar no Ensino Médio permaneceram altas, além da alta taxa de distorção série-idade que ajudou a identificar que o aluno do Ensino Médio era mais velho, estudava à noite e trabalhava durante o dia, período muito propício à evasão. Em 2014

---

<sup>10</sup> O Decreto n. 5.154/2004 regulamentou o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei n. 9.394 referentes à educação profissional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em: 04 mar. 2019.

esta taxa se reverteu e a maioria das matrículas se encontrava no diurno, certamente pela atratividade que o Ensino Médio começava a ter em decorrência dos programas da época. A autora destaca ainda que os recursos estruturais e de tecnologia também afetam esta etapa de Ensino, pois existindo ou não, não é possível afirmar que o uso dos mesmos seja suficiente para provocar melhorias na qualidade do Ensino. Ela aponta ainda que “de nada adiantam materiais e insumos físicos se professor e escola não estão preparados para promover inovações pedagógicas” (GARCIA, 2014, p. 52). Esta falta de preparo dos professores vai confirmar a necessidade de investimentos na formação inicial e continuada, para a aquisição de conhecimentos teóricos e práticos e de novos saberes proporcionados pela reflexão sobre a prática, tal como está prevista na LDB 9.394/96:

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura plena, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nos cinco primeiros anos do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal. [\(Redação dada pela lei nº 13.415, de 2017\).](#)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão **promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.** [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#)

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância. [\(Incluído pela Lei nº 12.056, de 2009\).](#) (BRASIL, 2019, grifo nosso).

O Ensino Médio no país passou a ser obrigatório a partir da Emenda Constitucional de 2009, a partir das preocupações com os índices insatisfatórios de tal etapa no país e em exames do Sistema Nacional de Educação SAEB. Segundo AZEVEDO e REIS (2014, p, 22) “o problema do Ensino Médio, historicamente constatado, é hoje um dos principais desafios para as políticas educacionais”. Portanto, uma mobilização em prol da criação de um novo Ensino Médio no país surge no contexto de execução do CONAE- Conferência Nacional de Educação, em 2009, nos níveis estaduais e municipais, para discussão - por parte de diferentes atores sociais, não somente daqueles ligados diretamente ao contexto escolar, como também de outros integrantes da sociedade civil - das metas e estratégias para elaboração do Plano Nacional de Educação - PNE (2011- 2020). Foram realizados estudos e levantamentos, pela comissão do CONAE, para discussão do quadro atual do Ensino Médio no Brasil em anos antecedentes e apontavam um novo despertar para decisões democráticas sobre o futuro da educação no País:

A Conferência Nacional de Educação - CONAE é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para que todos possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Está sendo organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós-Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais, nas escolas, municípios, Distrito Federal, estados e país. Estudantes, Pais, Profissionais da Educação, Gestores, Agentes Públicos e sociedade civil organizada de modo geral, terão em suas mãos, a partir de janeiro de 2009, a oportunidade de conferir os rumos da educação brasileira.

O Tema da CONAE, definido por sua Comissão Organizadora Nacional, será: **Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação.** (BRASIL, 2018).

Este sistema articulado de ações decorre das prerrogativas que a LDBEN/96 apresenta aos entes federativos para comporem, em regime de colaboração, com os seus respectivos sistemas de ensino, o Sistema Nacional de Educação<sup>11</sup>. O PNE, aprovado em 2014, no governo da época, que antes era uma disposição transitória na LDBEN/96, passou a ser uma exigência constitucional através da Emenda Constitucional de nº 59/2009, em caráter articulado com os sistemas estaduais, municipais e distrital. O texto da Meta 3 do PNE institui a política de universalização do atendimento escolar do Ensino Médio para jovens entre 15 e 17 anos apresentando diferentes estratégias para seu cumprimento, porém, as que justificam o objetivo desta pesquisa são as que impulsionaram as políticas públicas ou programas educacionais de reforma curricular e de formação continuada de professores e coordenadores de Ensino Médio, como o REM e o PNEM<sup>12</sup>, programas que parecem tentar responder aos textos de política, tais como as metas “estabelecidas” no PNE:

---

<sup>11</sup> De acordo com a LDBEN nº 9.394/96, as ações articuladas estão condicionadas às responsabilidades, de cada ente federativo, pela organização e pela(s) etapa(s) de ensino que oferecem e/ou garantem. Com relação à organização do ensino cabe à União coordenar a política nacional de educação, “articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais.” Os sistemas de ensino definem normas de gestão democrática; asseguram às escolas progressiva autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira de acordo com normas gerais de direito financeiro público; tem liberdade para organizarem o ensino. A União elabora, em colaboração, o PNE, as competências e diretrizes que norteiam os currículos e conteúdos, presta assistência técnica e financeira aos outros entes federativos, assegura o processo de avaliação nacional do rendimento dos estudantes, entre outros. Os Estados são responsáveis por elaborá-las e executá-las; baixam normas para o sistema de ensino; asseguram o ensino fundamental e oferecem prioritariamente o ensino médio a todos. Os estabelecimentos de ensino respeitam normas comuns do seu sistema de ensino, elaboram e executam sua proposta pedagógica; administram recursos humanos, materiais e financeiros; cumprem os dias letivos e horas-aula estabelecidos; velam pelo cumprimento do plano de trabalho docente. (BRASIL, 2019). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 fev. 2019

<sup>12</sup> Segundo Dourado (2018, p.481), “mudanças nas políticas e na gestão da educação efetivam-se nos governos Lula e Dilma, através de propostas de alterações nos marcos legais e novos movimentos de democratização e participação por meio, entre outros, de conferências nacionais de educação (CONEB, 2008; CONAE, 2010 e 2014)”. A CONEB teve como proposta a “construção do Sistema Nacional Articulado de Educação” visando, através de diversas conferências em todo o Brasil, a “reflexão e

3.1) institucionalizar programa nacional de **renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de **currículos escolares** que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, **a formação continuada de professores** e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; (BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE, 2014).

Fonseca & Oliveira (2009, p.234) explicam que durante a década de 1990 o Brasil adotou uma série de medidas para alinharem-se ao imperativo do neoliberalismo, que se instauravam no país pós-ditadura e com isso, um novo modelo de gestão pública “ágil e flexível” (acompanhando o desenvolvimento tecnológico e produtivo recomendado pelas agências globais e financiados pelo Banco Mundial para os países em desenvolvimento) começou a surgir, guiado pelo princípio da descentralização. No sistema educacional esta descentralização possibilitou aos estados e municípios a responsabilidade direta pela administração dos recursos e gestão escolar, de maneira “eficiente como aquela capaz de produzir mais com menor custo, inclusive buscando fontes alternativas para o financiamento da escola”. Isto se caracterizou por meio de mudanças sistemáticas “com vistas a modificar políticas, atitudes, ideias e conteúdos curriculares, entre outros”, como, por exemplo, a criação do PDDE INTERATIVO, antigo Programa de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (PMDE):

O Programa Dinheiro Direto à Escola (PDDE), que, como o próprio nome diz, destina recursos para serem geridos pelas unidades escolares, cujo controle se dá por meio de entidades de direito privado, dentre eles, a Associação de Apoio à Escola e o Caixa Escolar. (FONSECA & OLIVEIRA, 2009, p. 235).

Ainda que a flexibilidade e a diversificação no currículo sejam recomendadas ou induzidas pelo governo federal às escolas, cada sistema de ensino, de cada ente federativo, possui uma legislação específica sobre a organização curricular dos cursos, mais ou menos rígida. Traduzindo, os sistemas de ensino podem constituir para um curso matriz curricular comum a toda rede (legislação rígida) ou podem diferenciá-la para uma mesma etapa de ensino ou curso (legislação mais flexível), por exemplo. Isso

---

deliberação das questões educacionais relativas à educação básica, cuja convergência efetivou-se por meio da Conferência Nacional realizada em Brasília em abril de 2008” sendo “um marco na história das políticas públicas do setor educacional” (BRASIL, 2008).

pode facilitar ou dificultar a inovação do currículo na prática e de forma visível para a comunidade escolar, como por exemplo, a inovação da nomenclatura de novas disciplinas ou projetos do quadro de horário. Portanto, esse processo de descentralização necessária para tomada de decisões ainda não se concretiza na autonomia completa das instituições, com relação à adesão a programas financiados pelo FNDE, que visem mudanças curriculares ou de formação continuada, por este e outros motivos a seguir. Muitas vezes há problemas estruturais com as *Caixas Escolares*<sup>13</sup> como as formas incorretas de utilização dos recursos (geradas através de dúvidas se determinado material escolar ou serviço deve ser adquirido/pago com recursos de manutenção e custeio ou de capital, por exemplo) dificultam a prestação de contas e conseqüentemente a liberação dos recursos em anos posteriores. A adesão aos programas interativos do Governo Federal, de planejamento e financiamento de ações e recursos como o de redesenho curricular para as escolas com Ensino Médio, é feita através do CPF e senha do gestor escolar, no portal PDDE Interativo, na Aba PROEMI<sup>14</sup> e o cadastramento dos professores e coordenadores pedagógicos em cursos de formação continuada do PNEM, por exemplo, foi realizado através do SISMÉDIO<sup>15</sup>, um sistema de cadastramento da Plataforma do SIMEC. Após o cadastro no portal, os órgãos centrais da secretaria de educação se articulam para autorizar o acesso da escola ao PROEMI, no perfil diretor, e assim é possível a formação do Grupo de Trabalho, o planejamento das ações pedagógicas às quais devem estar vinculadas aos materiais ou serviços e seus devidos valores até que o montante da quantia esteja totalmente zerado, isto é, até que todo o recurso tenha sido empregado na inovação da proposta curricular da escola. Nesse processo, é preciso a gestão integrada entre diretor, coordenador,

---

<sup>13</sup> Fato percebido pela pesquisadora em sua experiência laborativa na escola do estudo de caso, enquanto corresponsável junto à gestão escolar, pela adesão e execução do PRC – Proposta de Redesenho Curricular na escola em 2013, quando a escola do estudo de caso não teve a Caixa Escolar liberada para o depósito da verba do PROEMI, até 2016.

<sup>14</sup> O Programa Ensino Médio Inovador é uma aba interativa no Portal do Programa Dinheiro Direto na Escola-PDDE Interativo, do Ministério da Educação. Os recursos são provenientes do FNDE e a adesão é feita pelo gestor da unidade escolar. Além do cadastramento, a equipe gestora precisa analisar todos os indicadores da escola (taxa de matrícula, evasão, repetência, etc.) para propor plano de trabalho que ofereça a formação integral do aluno, sua participação, através de projetos em Macrocampos curriculares: Acompanhamento pedagógico, Iniciação Científica e Pesquisa, Participação Juvenil Línguas Estrangeiras; Cultura Corporal; Cultura e Artes, Comunicação e uso de Mídias, Cultura Digital, Leitura e Letramento, de acordo com o primeiro documento orientado de 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category\\_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&category_slug=dezembro-2011-pdf&Itemid=30192) Acesso em: 08 mar. 2019.

<sup>15</sup> Trata-se de um sistema de cadastro dos professores e dos coordenadores do Ensino Médio para o programa de formação continuada do PNEM. Maiores informações em: <http://www.portalfederativo.gov.br/noticias/destaques/professores-podem-aderir-ao-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio-a-partir-de-hoje-20> Acesso em: 10 jan. 2020.

secretário escolar, bem como o corpo docente/Colegiado Escolar, para aprovação, planejamento pedagógico e estratégico do programa.

Os documentos oficiais das políticas para o Ensino Médio, a partir de 2008, como as portarias publicadas pelo DOU - Diário Oficial da União, apresentam as orientações para os sistemas de ensino, quanto à oferta de planejamento e financiamento de redesenho curricular pelo PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador e de formação continuada de professores e coordenadores pelo PNEM-Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio. As orientações da portaria Nº 971 de 9 de outubro de 2009 para o PROEMI origina-se um ano após a CONEB/2008<sup>16</sup>-Conferência Nacional para a Educação Básica que criou a comissão organizadora para o CONAE, e consequentemente originou o PNE, enquanto que a portaria nº 2 do PNEM é de 2013. Com esta análise cronológica é possível compreender que tanto o PROEMI quanto o PNEM são programas decorrentes de um contexto mais amplo de mobilização nacional que instituíram o Plano Nacional de Educação, cuja Meta 3, para o Ensino Médio, contemplava as preocupações com a reestruturação desta etapa da educação básica.

Em Minas Gerais, o governo do Estado, através da Secretaria de Educação, “aderiu ao programa PROEMI, em 2013” (MINAS GERAIS, 2018, p.30). Nota-se que esta adesão ao programa federal de redesenho ocorre no mesmo ano da universalização do Projeto REM-Reinventando o Ensino Médio, uma proposta de redesenho curricular desenvolvida pela própria Secretaria de Educação do estado, no governo Aécio Neves, de acordo com o caderno de orientações, a saber:

[...] o Reinventando Ensino Médio propõe responder aos desafios que vêm permeando o Ensino Médio, a partir da ressignificação da escola pública. [...], são três os princípios fundamentais do projeto: significação/identidade do Ensino Médio, empregabilidade e qualificação acadêmica. Nessa perspectiva, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) deu início, no ano de 2012, ao Projeto Piloto Reinventando o Ensino Médio em 11 (onze) escolas da rede estadual de ensino. Dando continuidade às ações, no ano de 2013, a SEE/MG promove a expansão do Projeto Reinventando o Ensino Médio em 122 (cento e vinte e duas) escolas da rede estadual de ensino, nos termos da Resolução SEE nº 2.251, de 2 de janeiro de 2013 (anexo II). Em 2014 o Reinventando está universalizado em todas as escolas públicas mineiras. (MINAS GERAIS, 2014, p.3)

<sup>16</sup> CONEB/2008: Em seu documento final propôs as discussões sobre a educação para o CONAE, além de outros aspectos “a formação continuada e tempo de planejamento na unidade de ensino” (BRASIL, 2008, p. 13) e, com relação ao Ensino Médio propunha “a busca pela ruptura do dualismo no ensino médio e na educação profissional” compreendendo esta etapa como “escola unitária e escola politécnica, para garantir a instituição do ensino médio integrado, na sua perspectiva teórico-político-ideológica”. (BRASIL, 2008, p. 17). Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/doc\\_%20final\\_coneb\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documetos/doc_%20final_coneb_sl.pdf). Acesso em: 08 mar. 2019.

O programa PROEMI e a política de redesenho do Estado de Minas Gerais - REM se tangenciam a partir de algumas ações como um currículo de formação geral e profissional, ampliação do tempo escolar através do 6º horário, a participação democrática da comunidade e dos alunos na escolha da (s) área (s) de empregabilidade, possibilidade de estágio supervisionado, formação docente, principalmente no que se refere ao uso de novas mídias à educação.

Porém, nem todas as escolas da rede foram contempladas com o programa financiado pelo MEC, o PROEMI, que subsidiaria materialmente as escolas para a ampliação da carga horária. Isto impossibilitou muitas escolas a gestão do o 6º horário, contando apenas com os recursos do estado para que o REM, de fato, acontecesse. Contudo, em 2015, o programa foi suspenso em Minas. Apenas o PROEMI (programa federal) continua no estado mineiro, dando continuidade à política de inovação curricular do Ensino Médio em apenas algumas escolas que tiveram seus planos aprovados pelo MEC/SEEMG.

No mesmo período de vigência do REM, surge no cenário educativo um novo programa federal, também voltado para apoio à inovação curricular do Ensino Médio, agora na categoria de formação continuada - o PNEM. O PNEM ou Pacto foi um programa que, durante seu período de atuação no sistema estadual de ensino mineiro, manteve-se articulado ao REM, por recomendação da SEEMG. Este programa de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio, em nível de aperfeiçoamento, cujo foco era o currículo, propunha a rediscussão e atualização das práticas docentes de acordo com as DCNEM e o “diálogo entre teoria, experiência docente e de gestão pedagógica” (BRASIL, 2014, p. 4-5). Em 2016 o programa de formação continuada é suspenso em todo o Brasil, e dá lugar às discussões em torno da reforma do Ensino Médio.

No mesmo ano uma medida provisória é instituída pelo governo de Michel Temer - a *MPV 746*<sup>17</sup>, de 22 de setembro de 2016. Tal medida instituiu, para o Ensino Médio, uma base nacional comum curricular. O currículo do Ensino Médio deveria ser composto pela base e por itinerários formativos específicos, a serem estabelecidos pelos sistemas de ensino dando ênfase às seguintes áreas: Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional, considerando a formação integral do aluno, a construção de seu projeto de vida e a sua formação cognitiva e socioemocional. Adotando um discurso parecido com os sugeridos nos

---

<sup>17</sup> Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 8 mar. 2019.

cadernos do Pacto, porém com muitos dispositivos arbitrários e inviáveis para muitas escolas.

Com relação aos profissionais que atuavam nesta etapa, o notório saber foi um dos itens de maior discussão, acompanhado dos itinerários formativos, que reduziam a formação do aluno e, portanto, fragmentava o saber. Esta medida provisória gerou uma mobilização nacional tanto de estudantes quanto das universidades e especialistas em educação de todo o país, pois um dos grandes desafios de tal proposta seria adequar, em termos estruturais, estes itinerários à capacidade das escolas de oferecerem um leque de oportunidades aos estudantes. Em 2017, a MPV 746 é convertida na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017.<sup>18</sup>

Dentre algumas alterações da lei estão: a ampliação, dentro de 5 anos, pelos sistemas de ensino, da carga horária do Ensino Médio; o estudo e práticas de arte, educação física, sociologia e filosofia como componentes curriculares obrigatórios; a competência atribuída ao CNE - Conselho Nacional de Educação, a inclusão de novos componentes obrigatórios; os itinerários continuam a cargo das escolas os oferecerem; mantém-se a oferta de outros itinerários formativos após a conclusão do Ensino Médio.

As escolas também devem orientar os alunos na escolha das áreas de conhecimento, além dos cursos de formação docente oferecerem a nova Base Nacional Comum Curricular como referência; notório saber permanece, para os profissionais com conhecimento em área específica. A configuração da nova BNCC<sup>19</sup>, para o ensino médio, expressa na Lei nº 13.415/17, passou por um processo de chamada pública virtual através do portal interativo do MEC e foi homologada em 14 de fevereiro de 2018 e desde então, os sistemas de ensino estão se adequando à nova proposta curricular, através de discussões nas escolas e reformulação dos seus currículos regionais.

O estado de Minas Gerais, promove em 2019, discussões sobre a nova BNCC, e através de ofícios, já orientou às instituições de ensino que as mudanças promovidas na matriz curricular mineira serão implementadas apenas em 2020. Com esta medida, em 2019 a SEEMG promoveu a capacitação dos profissionais da educação para que o *Currículo de Referência de Minas Gerais*<sup>20</sup>, reformulado de acordo com as

---

<sup>18</sup> Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm)>. Acesso em: 8 mar. 2019.

<sup>19</sup> Nova Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>>. Acesso em: 8 mar. 2019.

<sup>20</sup> Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%Aancia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf>. Acesso em 8 mar. 2019.

peculiaridades regionais e a nova base, possibilite o planejamento docente, reestruturação da Proposta Pedagógica das escolas através do curso Itinerários Formativos elaborados pela equipe do CAED Digital da UFRJ e através da divulgação, por meio eletrônico, de cursos de capacitação online sobre a nova BNCC e do novo Currículo de Referência do Estado de Minas Gerais, além da promoção de debates, em reuniões pedagógicas, sobre a reformulação do novo currículo para o Ensino Médio (o Dia do Currículo).

Com esta análise histórica do ensino médio, foi possível verificar que o oferecimento desta etapa oscilou entre diversas funções em diferentes projetos educacionais para o país, até chegar a um caráter formativo perante a nova LDBEN/96, mas que até hoje, segundo Cury (1998, p. 81) “participa tanto do jogo das forças sociais em uma sociedade estratificada como a nossa, quanto do modo como se dá, em distintos contextos e períodos, a organização do trabalho”. É um histórico importante que demonstra o dilema enfrentado pelo ensino médio durante anos e as tentativas governamentais de superar a sua dualidade funcional, seja através de políticas públicas de programas de redesenho curricular e de formação continuada ou de mecanismos autoritários, como o estabelecimento da MPV 749, que forçou a aprovação da Lei nº 13.415/17. O detalhamento histórico auxilia a pesquisa no que diz respeito à compreensão do panorama no qual se deram as políticas e programas educacionais voltados para reformas do Ensino médio, em diferentes períodos até o atual.

Essas trajetórias políticas criam um contexto para o qual a pesquisa se direciona: a análise de programas educacionais como o PNEM, em articulação ao programa REM, no período de 2014 a 2015. Respectivamente, são iniciativas políticas do governo federal e do governo mineiro, que submetidos ao regime de descentralização e articulação entre os entes federativos - princípios presentes na organização dos Sistemas de Ensino e previstos na nova LDBEN/96 -, propõem-se a superar a dicotomia histórica do Ensino médio, à luz desta mesma lei e das DCNEM, no período observado. Esta superação, de acordo com o discurso dos textos oficiais de tais políticas, viria através da criação de um currículo de formação humana integral do estudante. Uma política curricular desenvolvida através de programas articulados que garantiriam a formação docente *in loco*, para a criação de planos de trabalho que fortaleceriam a participação juvenil e que pusessem fim às desigualdades educacionais como evasão e repetência, de iniciativa federal e aliada a uma proposta de ampliação da carga horária, pelo Estado de Minas Gerais. Com a visão de um currículo mais integrado, o conhecimento e também o trabalho, dariam oportunidades, aos estudantes do Ensino Médio, de prosseguirem os

estudos e ingressarem no mercado de trabalho com uma preparação geral para o mesmo e não mais específica, de acordo com os textos prescritivos da política. No entanto, importa saber, nesta pesquisa, como esse discurso foi posto em prática nas escolas, isto é, como a escola pesquisada “fez” a política de inovação curricular através dos programas pesquisados.

Portanto, para o panorama atual, esta pesquisa proporciona a compreensão desse momento anterior, como capítulos que se sucederam ao longo da história do Ensino Médio, marcados pela falta de identidade desta etapa, que retirou dos currículos escolares o seu poder de contribuir para a promoção da justiça social. Sendo assim, é importante não perdermos o posicionamento crítico diante tantas reformas históricas, pois estas trouxeram para o ensino e principalmente ao Ensino Médio a visão de:

Uma escola (e uma “educação”) flexibilizada para atender as exigências e os imperativos empresariais; uma formação volátil, superficial e adestrada para suprir as necessidades do mercado de trabalho “polivalente”, “multifuncional” e flexível. (ANTUNES, 2017, p. 12)

Após o período instituinte da CF/98 e da LDBEN96, aproximadamente 10 anos se passaram, desde a expansão democrática das decisões educacionais dos CONAEEs entre outros movimentos. As políticas pesquisadas, frutos de tais decisões, emergiram pela aprovação do PNE, mas rapidamente submergiram em um momento em que a democracia no país aparentava retroceder.

## **4.2 Contextualizando as políticas investigadas**

A crise da qualidade no Ensino Médio no Brasil tornou-se visível, para toda a sociedade, através dos baixos índices de desempenho das escolas públicas nas edições do IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>21</sup>. Os teste e avaliações em larga escala são medidas de regulação das políticas que utilizam escalas padronizadas de desempenho para as escolas e que auxiliam no acompanhamento dos recursos financiados e aplicados em programas educacionais. Os organismos internacionais

---

<sup>21</sup> De acordo com o site do INEP- o IDEB, criado em 2007 é um indicador, que agrega os resultados do fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações, calculado com dados do Censo Escolar e das médias de desempenho no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), medidas pelo próprio instituto – “para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios” e tem como objetivo proporcionar enfoque pedagógico aos resultados, traçar metas para as escolas e conduzir políticas públicas para a educação enquanto “ferramenta” de acompanhamento das metas de qualidade do PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação.

como a OCDE, através do PISA<sup>22</sup>, tomam por base os dados do INEP e produzem relatórios de comparação entre países, que coordenam a formulação de textos de políticas, levando as decisões para o plano econômico. Portanto, consubstanciando os financiamentos estrangeiros e a veiculação da própria ideologia de mercado, tanto no conteúdo quanto na forma do ensino oferecido. O Ensino Médio, a partir dos indicadores destas avaliações e a partir dos resultados do Exame Nacional Do Ensino Médio- ENEM, a cada ano prova que boa parte dos jovens brasileiros não conclui a Educação Básica. Os que ainda chegam lá, não adquirem as habilidades básicas de leitura, escrita e matemática e não conseguem aplicar os conhecimentos de outras disciplinas em novas situações. A evasão, a repetência e a exclusão social dos jovens da participação no conjunto da população economicamente ativa no país são realidades que refletem outros problemas sociais.

O ensino enciclopedista, fragmentado, não dá conta de trazer significado ao que se aprende, além da configuração do ensino médio não trazer relações ao mundo do trabalho (SCHWARTZMAN, 2010). Isto revela que a dicotomia entre o ensino propedêutico e o ensino médio, não dota a maioria dos alunos de conhecimentos, que os conduzam, com segurança, ao ensino superior e também não preparam os mesmos para adquirirem habilidades gerais para o mercado de trabalho.

Um amplo debate sobre a educação no país é fortalecido a partir de 2008, com a criação do CONEB. A partir daí uma série de políticas e movimentos emergem no cenário educacional. Com relação ao Ensino Médio, em 2008 o Programa Brasil Profissionalizado provê recursos e ampliação das escolas de Ensino Médio na Modalidade de Educação Profissional Integrada. Essa integração parece tentar superar o problema do ensino elitista e excludente do passado, ao propor um Ensino Médio de formação geral e profissionalizante, oferecendo terminalidades técnicas aos estudantes.

O advento do CONAE- Conferência Nacional de Educação, em 2009, traça a Meta 3 para o Ensino Médio, relacionada ao redesenho curricular e à necessidade de formação continuada dos professores e coordenadores pedagógicos. A CONAE vai dar origem ao PNE e este apresentará o contexto no qual se assentam os programas pesquisados.

---

<sup>22</sup> A OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico) utiliza os dados do PISA (Programa Internacional de Avaliação do Estudante) para produzir discursos de qualidade educacional que subsidiam as políticas públicas. Maiores informações estão disponíveis em: <http://portal.inep.gov.br/pisa> Acesso em: 8 mar. 2019.

#### 4.2.1 Vivenciando atuações de programas de redesenho curricular e formação de professores nos sistemas de ensino SEEMG

No ano de 2014, atuava como orientadora de estudos dos professores do Ensino Médio, que aderiram ao programa na escola, com bolsa de auxílio à formação através do PNEM- o Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio, financiado pelo FNDE que é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Este programa propunha o estudo dos “Cadernos do Pacto”, como eram chamados, das DCNEM, da LDBEN<sup>23</sup>, do Documento Orientador do REM, do PPP-Projeto Político Pedagógico, do Regimento Escolar e do desenvolvimento de atividades, *in loco*, a serem aplicadas no ensino médio. O PNEM era uma formação para desenvolver o redesenho curricular do Ensino Médio, pois os professores propunham atividades inovadoras e temáticas atraentes que tinham por base conceitos aprendidos nos cadernos como interdisciplinaridade, valorização do conhecimento do educando, entre outros, quando realizavam, por área, o PTD (Plano de Trabalho Docente). Enquanto orientadora de estudos do referido programa, recebia uma formação presencial com uma formadora regional: fazíamos o estudo dos cadernos, além da discussão sobre questões técnicas ou operacionais, troca de experiências entre orientadores de estudos, etc. Já os encontros com os professores eram realizados, uma parte nas reuniões pedagógicas e a outra em outro dia da semana, pois tínhamos uma carga horária e um calendário a ser cumprido, bem como realizar e postar no portal SIMEC na aba SISMÉDIO<sup>24</sup> as atividades e propostas de trabalho dos professores.

Ainda exercendo minhas funções de especialista em educação, recebemos na escola um ofício da SEEMG enviado por e-mail, apresentando o programa Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM) e nele continham orientações do perfil de orientador de estudos e dos professores. Segundo as recomendações do documento oficial, os professores, para participarem do PNEM em 2014, deveriam constar no censo escolar de 2013 e estar atuando no Ensino Médio. Uma primeira

---

<sup>23</sup> DCNEN - Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e LDBEN - LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. Para maiores informações consultar bibliografia.

<sup>24</sup> O SIMEC – Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle – é um portal do MEC no qual os diretores das unidades de ensino realizam planos de atendimento, executam o controle de verbas destinadas aos diferentes programas do FNDE – o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. O SISMÉDIO é uma aba administrativa em que os orientadores de estudos do PNEM, cadastrados pelos diretores, tinham acesso à avaliação e postagem de arquivos digitalizados das atividades dos Cadernos do PNEM enviadas por e-mail pelos professores. Era possível ver as notas das avaliações feitas pelo Formador Regional da Superintendência Regional de Ensino de Minas Gerais, bem como acompanhar o processo detalhado do avaliador e do pagamento das bolsas de estudos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec> Acesso em: 08 mar. 2019.

contradição surgiu entre as orientações oficiais e a realidade da escola: se o programa de formação continuada era voltado para os professores em exercício no Ensino Médio aqueles que formularam a política, em outro contexto, não consideraram a possibilidade de alguns professores serem novatos ou estarem substituindo algum professor em 2014, o que frustrava qualquer iniciativa de investimento em formação continuada, causando mal estar nas reuniões pedagógicas e entre os profissionais da escola. Este primeiro choque da política impedia a atuação de profissionais que tentavam colocá-la em prática na escola e desestimulava ainda mais aqueles que já não se sentiam motivados ou não poderiam participar da formação. Anteriormente, um e-mail foi enviado à escola para que o gestor da época realizasse o cadastro dos professores no sistema interativo SIMEC/SISMÉDIO. Este sistema está ligado ao FNDE e está associado ao Programa Dinheiro Direto na Escola, pois a formação continuada consistia em uma Bolsa de Estudos para cada participante. O diretor, a vice-diretora e eu divulgamos a proposta do MEC (PNEM) enviada pela SEEMG, em reunião pedagógica e também por e-mail para os profissionais de ensino da escola. Nos e-mails continham os arquivos de documentos oficiais referentes ao programa de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos enviados pela Secretaria de Educação. Também foi divulgado através de cartazes na sala dos professores. A gestão escolar da época registrou os nomes de todos os profissionais interessados na formação, explicou como iria funcionar o sistema de bolsas e o perfil do orientador de estudos da escola, responsável pela formação dos professores e também do perfil dos cursistas que poderiam ser professores e também coordenadores pedagógicos atuantes no Ensino Médio. Como me incomodava muito o mau desempenho da escola nas avaliações externas, principalmente no Ensino Médio, resolvi aderir ao programa de formação continuada, cuja função era ser “responsável por ministrar a Formação aos professores ou coordenadores pedagógicos do Ensino Médio” na escola. Sendo selecionada através de consulta pública, no caso, por aclamação da escola (BRASIL, 2014, p. 17). Atendia, assim, aos requisitos de formação, a princípio, recomendados. Porém, uma segunda contradição entre os documentos orientadores surgiu, agora entre o documento do MEC e o ofício circular da SEEMG. Neste caso a primeira interpretação feita pela Secretaria de Educação acerca do perfil do orientador de estudos era de que este deveria “ser formado em pedagogia, especialista: supervisor escolar, orientador educacional ou administrador escolar” (SIC), já o documento do MEC orientava que o orientador de estudos deveria “ser formado em Pedagogia ou em Licenciatura”, neste caso, entende-se que não deveria ser necessariamente um pedagogo ou possuir cargo de gestão

educacional. Assim, a primeira tradução da escola estava de acordo com a primeira orientação enviada pela SEEMG, e fizemos a escolha pública do orientador com base nesta interpretação do órgão central às escolas. Posteriormente, a SEEMG reinterpretou o documento enviado pelo MEC acomodando-se exatamente às suas orientações. Ocorre que estes equívocos nas interpretações que são repassadas para escola e desta para aos seus funcionários, geram interdições àqueles que, por exemplo, pudessem se achar suficientemente capazes de conduzir uma formação em nível de Ensino Médio, como um professor, por exemplo, que já atuasse há alguns anos nesta última etapa de ensino e que atenderia perfeitamente aos requisitos recomendados pelas orientações do texto original da política. Podemos interpretar que esses descompassos entre os textos de políticas ocorrem por que:

No entanto, poucas políticas chegam totalmente formadas e os processos de atuação da política também envolvem tarefas específicas (ad hoc), empréstimos, reordenação, deslocamento, adequação e reinvenção. As políticas são, às vezes, mal pensadas e/ou mal escritas e são “reescritas” ou “reajustadas”, conforme os objetivos do governo se alteram ou ministros seguem em frente (SPILLANE, 2004; MEGUIRE, 2007). A interpretação é, por vezes, de suma importância; a responsabilidade de dar sentido a política recai sobre as escolas, em que (às vezes) nenhuma é auto evidente (BALL et al, 2016, p. 20-21).

No documento orientador do Pacto, a portaria nº 1.140, de 22 de novembro de 2013, indicava a oferta de bolsas, com valores graduais de acordo com as funções as quais se destinavam. Com a divulgação desta portaria, na reunião geral realizada pelas orientadoras de estudos do PNEM, das escolas estaduais de Além Paraíba-MG, com os professores que aderiram ao programa, estes ficaram muito surpresos: os docentes perceberam, através da exposição do texto oficial do programa, feita pelas orientadoras de estudos, que os maiores valores das bolsas de estudos estavam concentrados nos altos cargos técnicos enquanto que, para os profissionais docentes, que estavam no chamado “chão da escola”, eram as menores bolsas, na época com os valores de R\$ 200,00 e R\$700,00 reais para professores e/ou coordenadores pedagógicos e orientadores de estudos, respectivamente. Evidentemente os profissionais docentes compreendiam a existência de remunerações de acordo com o grau de responsabilidade de funções, decorrentes das normas de escalonamento das carreiras, das majorações vencimentais dos cargos de confiança e etc., porém, tive a impressão que existia algo a mais nos olhares daqueles atores envolvidos com o programa e que, estudando, percebi que isso está relacionado ao que se pode depreender, contudo, das análises de ALVEZ E PINTO (2011). As análises destes dois autores corroboram para o entendimento de que

a profissão docente, apesar de ser importante, não é valorizada como deveria, porque os professores, segundo os autores citados, desempenham inúmeras tarefas e lhes são cobradas uma responsabilidade direta pela qualidade do ensino:

[...] diante da importância da função do professor quando se fala em educação de qualidade, aspectos fundamentais para a profissionalização da atividade docente, como formação, duração da jornada de trabalho, remuneração e estrutura da carreira (VIEIRA, 2003), deveriam receber, em contrapartida, o tratamento adequado na pauta das políticas educacionais. Esses aspectos são imprescindíveis à análise, sobretudo em países como o Brasil, cuja **desvalorização social e econômica da profissão docente** remonta a seus primórdios (ALMEIDA, 1989 apud ALVEZ & REZENDE PINTO, 2011, p. 608).

E os autores ainda complementam que:

[...] Algumas vezes essa questão é alvo de polêmica nos meios acadêmicos do Brasil e de outros países devido aos resultados de alguns estudos (BARBOSA FILHO, PESSOA, 2008, 2008a; LIANG, 1999) que afirmam que os professores recebem salários equivalentes ao de outros profissionais com o mesmo nível de formação. No Brasil, a questão assumiu durante muitos anos um caráter puramente ideológico. (ALVEZ & REZENDE PINTO, 2011, p. 609).

Um olhar diferenciado, a respeito da reação dos professores, por parte de quem vivenciou tal processo, com relação à diferença nos valores das bolsas, revelaria o motivo de tamanha surpresa: talvez a percepção que tinham sobre o fato de, apesar de possuírem uma formação superior, receberiam bem menos do que outros profissionais do mesmo nível (ALVES; REZENDE PINTO, 2011). Algumas vezes docentes conjecturavam a ideia de que ao invés dessas bolsas de formação (um bônus que cessaria com o término do programa), fosse incorporada ao salário da categoria, uma espécie de incentivo à formação continuada, *in loco*... Alguns professores desistiram da formação logo de início, uns durante a realização da mesma e outros professores do Ensino Médio, que não aderiram à formação, viram nesta portaria citada anteriormente, um argumento para não participarem e também porque acreditavam que o programa de formação continuada deveria abranger os professores do 6º ao 9º ano também. Muitos acreditavam que “o problema” do Ensino Médio estaria instalado também na segunda etapa do Ensino Fundamental (Anos Finais)<sup>25</sup>, etapa esta que, segundo a LDBEN nº

---

<sup>25</sup> Alguns estudos revelam que no Reino Unido e em muitos países também há preocupações de que muitos estudantes estão chegando aos Anos Finais - etapa de consolidação da alfabetização, aprendizagem de cálculos e de preparação para o Ensino Médio - sem estas habilidades básicas para avançarem os estudos com o currículo do ensino médio. Maiores informações podem ser encontradas em GOURARD, S; SEE, B. H.; SIDDIQUI, N. A. **Short Sharp Shock? The transition to secondary**

9.394/96, tem como objetivo “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” (BRASIL, 2019). Toda esta repercussão despertou a curiosidade em conhecer de forma mais aprofundada os processos de origem e término de tal programa de formação continuada que durou dois anos, de 2014 a 2015. Saber o sentido da relação entre a formação continuada com o programa de redesenho curricular era interessante porque, muitas vezes, os e-mails da SEEMG referentes ao PNEM continham discursos relacionados ao REM, que era uma iniciativa pelo governo mineiro de propor um redesenho curricular para o Ensino Médio. Ambos os programas atuavam em 2015, na escola. O REM, em todas as escolas estaduais de Minas Gerais e o Pacto, nacionalmente, mas apenas em escolas e professores de Ensino Médio que aderiram à formação continuada na escola.

Durante a realização dos estudos na UFF, nos primeiros dois semestres de 2017, a orientação para a pesquisa e análise de textos e documentos oficiais sobre os programas do Pacto e do REM entre outros textos de políticas, foi importante, levando à conjectura a ligação entre os programas de formação continuada e de redesenho curricular, como parte de um contexto de mobilização política, por exemplo, como o CONAE (Conferência Nacional e Educação) que deu origem ao Plano Nacional de Educação (PNE) e suas Metas. O PNE, aprovado em 2014, no governo da época, antes era uma disposição transitória na LDBEN/96, no entanto, passou a ser uma exigência através da Emenda Constitucional de nº 59/2009, em caráter articulado com os sistemas estaduais, municipais e distrital. O texto da Meta 3 do PNE, institui a política de universalização do atendimento escolar do Ensino Médio para jovens entre 15 e 17 anos, apresentando diferentes estratégias para seu cumprimento, porém, as que justificam o objetivo desta pesquisa são as que impulsionaram as políticas públicas ou programas educacionais de formação continuada de professores e coordenadores de Ensino Médio e, conseqüentemente, o programa de reforma curricular na escola analisada, o PNEM e o REM, respectivamente, programas que parecem tentar responder aos textos de política, tais como as metas “estabelecidas” no PNE:

3.1) institucionalizar programa nacional de **renovação do ensino médio**, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de **currículos escolares** que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a

**formação continuada de professores** e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais; (BRASIL, Ministério da Educação / Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino. (MEC/ SASE, 2014).

Tendo em vista a Meta 3 do PNE, o Pacto Nacional Pelo fortalecimento do Ensino Médio no país foi um programa a nível nacional que, apoiado pelo FNDE, que é o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, forneceu bolsas de estudos para a formação continuada, *in loco*, para professores e coordenadores do Ensino Médio. Este financiamento foi estendido aos profissionais da educação ligados ao Ensino Médio das diferentes esferas do Sistema de Ensino, em todo o país, atores estes que aderiram a tal programa. O PNEM foi instituído pela Portaria Ministerial nº 1.140, de 22 de novembro de 2013 e lançado no dia 25 de novembro de 2013, através do pronunciamento do ex-ministro da educação Aloísio Mercadante (MERCADANTE, 2013).

O PNEM ou Pacto apresentaria o desafio de auxiliar na formação continuada de professores e coordenadores, formação esta coordenada pelas Secretarias Estaduais e Distritais de Educação responsáveis pelo Ensino Médio, subsidiada por algumas Universidades que também aderiram ao programa. A proposta de formação continuada interagia com a Meta 3 de universalizar o Ensino Médio aos jovens, possibilitando-os um currículo mais significativo, através de formação docente que estimulasse discussões em torno das Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) e sobre a juventude. A centralidade dos estudos fora a formação humana integral por meio de um currículo estruturado em diferentes eixos articuladores: trabalho, ciência, tecnologia e cultura.

Em 2013, atuando na rede estadual de ensino de Minas Gerais, na E.E. Dr. Alfredo Castelo Branco, localizada em Além Paraíba, recebemos um material de capacitação para o projeto REM- Reinventando o Ensino Médio e a resolução SEE nº 2251 de 2 de janeiro de 2013. A experiência que tive, enquanto especialista da área pedagógica da escola, foi ler e interpretar, juntamente com a gestão administrativa, os objetivos do programa, cujos cadernos do REM que pareciam verdadeiros manuais para a atuação de tal programa na escola.

O REM consistia na introdução do sexto horário e ampliação da carga horária do aluno do ensino médio com a introdução, no currículo, das áreas de empregabilidade que deveriam ser apresentadas e escolhidas pela comunidade escolar. Cada escola deveria escolher uma das 5 Áreas apresentadas para o município: I - Comunicação Aplicada; II - Empreendedorismo e Gestão; III - Meio Ambiente e Recursos Naturais; IV – Tecnologia da Informação. A área escolhida pela comunidade da escola pesquisa

foi a de T.I. Tecnologia da Informação, como constava na matriz curricular de 2014 (ver apêndice H) A Capacitação para o REM consistia na Formação de professores em nível de Educação a Distância, materiais de cursos divulgados através do site do CRV<sup>26</sup> e por raros encontros de capacitação. A divulgação do REM na escola feita através da apresentação do seminário de percurso curricular através dos professores da escola com perfil de formação para cada área. Neste caso os papéis de cada ator eram bem definidos, pois quem divulgava e articulava as ações para a atuação do programa na escola era o especialista em educação e quem deveria motivar, através de seu entusiasmo pela política do redesenho, os estudantes e responsáveis eram os professores com o apoio da gestão escolar.

#### 4.2.2 O Programa Nacional de Financiamento para Inovação Curricular: Programa Ensino Médio Inovador (PROEMI)

Neste mesmo período, o MEC lança para os estados o PROEMI – Programa Ensino Médio Inovador, com recursos do PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola extraídos do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) criado na vigência do mandato do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. O plano teve a adesão de 18 estados e foi reestruturado em 2011, ano em que surge a substituição do PROEP pelo PRONATEC<sup>27</sup> com a oferta de cursos técnicos. Neste período tramita no congresso um projeto de lei que estabelece o Plano Nacional de Educação - PNE 2011/2020, que apresenta as metas discutidas por vários setores da sociedade na época de realização do CONAE.

A gestão escolar recebe o convite da SEEMG para aderir ao PROEMI, através de e-mail enviado. O gestor deveria enviar seus dados para o endereço do programa e realizar o login no site do PDDE INTERATIVO e seguir para a aba PROEMI e escolher o articulador do programa na escola. Em seguida era preciso o mesmo analisasse as despesas, índices e resultados da escola para promover o Plano de Ação de melhoria no Ensino Médio, formar um GT- Grupo de Trabalho para analisar as demandas da escola e elaborar projetos voltados para os diferentes macrocampos, ou seja, “o conjunto de atividades didático-pedagógicas que estão dentro de uma área de conhecimento percebida como um grande campo de ação educacional e interativa” (BRASIL, 2011, p.

<sup>26</sup> CRV: Centro de Referência Virtual do Professor. Disponível em: [http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/index.aspx?id\\_projeto=27&id\\_objeto=138020&tipo=ob](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/index.aspx?id_projeto=27&id_objeto=138020&tipo=ob) Acesso em: 12 jun. 2020.

<sup>27</sup> PRONATEC - O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 8 mar. 2019.

14). Assim os professores do GT deveriam propor projetos dentro da área dos seguintes macrocampos: Acompanhamento Pedagógico; Iniciação Científica e pesquisa; Cultura Corporal; Cultura e Artes; Comunicação e uso de mídias; Cultura Digital; Participação Estudantil; Leitura e Letramento.

Após a elaboração é preciso inserir os dados no sistema interativo, bem como propor ações para cada projeto através da indicação de materiais, recursos ou serviços para viabilização dos mesmos. Tal tarefa dependia da cotação de preços que seriam inseridos no sistema e se repetia para cada macrocampo e zerar todo o recurso que foi disponibilizado para o quantitativo de alunos da escola.

Depois é preciso enviar para a análise da secretaria de educação e desta para o MEC para que seja aprovado e disponibilizado o recurso que seria depositado em uma das contas da Unidade Executora da escola, a caixa escolar.

#### 4.2.3 O Programa de Redesenho Curricular do estado de Minas Gerais: Reinventando o Ensino Médio (REM)

Para a execução do redesenho curricular proposto pelo MEC, por meio do PROEMI, alguns estados<sup>28</sup> vão produzir redesenhos próprios com ou sem adesão ao programa, como é o caso da SEEMG. Com a implantação do 6º horário no Ensino Médio Regular, surge no sistema de ensino do estado de Minas o Projeto Reinventando o Ensino Médio (REM), com a escolha, pelos estudantes e comunidade escolar, das áreas de empregabilidade. A oferta destas áreas tinha como objetivo motivar os alunos através de um ensino profissionalizante, em sua terminalidade e proporcionando também a aprendizagem dos conteúdos dos demais campos de saberes, possibilitando o prosseguimento de estudos (Ver Apêndice H). No caso do REM, a SEE/MG promovendo um redesenho curricular próprio, com recursos públicos, utilizou a formação continuada dos profissionais atuantes no Ensino Médio, na modalidade EAD e com alguns encontros presenciais. Porém, sem bolsa de auxílio.

---

<sup>28</sup> A título de exemplo, a Secretaria de Educação do Estado do Rio de Janeiro, propôs uma parceria com o setor privado para realizar o redesenho curricular do Ensino Médio da sua rede de ensino estadual. Com a adesão ao PROEMI, idealizado pelo IAS (Instituto Ayrton Senna), o financiamento foi feito por meio do convênio entre a SEEDUC a empresa P&G, neste caso, havia a formação dos profissionais atuantes no Ensino Médio, com o recebimento de bolsas de estudos, para assumirem o compromisso com a proposta curricular inovadora instituída na rede.

#### 4.2.4 O Programa de Formação Docente: Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino Médio (PNEM)

Com relação a propostas de formação a nível macro, o governo federal, em 2014, lança o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio, que é um a formação na escola e que utiliza a tecnologia à distância para envio de atividades entre outras informações, também ofereceu bolsas de estudos aos profissionais do ensino Médio. A proposta pedagógica vinha das universidades federais e era discutida pelas superintendências de ensino até chegar aos profissionais da escola. O REM, o redesenho curricular mineiro, em 2013, vai ter um encontro com um novo programa, o PNEM em 2014. A Meta 3 sobre o Ensino Médio é de competência dos estados, mas o PNE estabelece que a União deva “institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio”, “por meio de currículos escolares”, a “formação continuada de professores” e a “articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais” (BRASIL, 2014), revelando a natureza e a funcionalidade dos programas pesquisados.

## 5 RESULTADOS: SÍNTESE DOS CONTEXTOS DAS POLÍTICAS

### Contexto de influência do PNEM / REM: O discurso do PNE e do PDDE/PROEMI

As políticas são iniciadas nos contextos de influência em que os discursos políticos são construídos em meio a disputas entre diferentes finalidades sociais da educação. No caso do Brasil, o contexto de influência dos programas voltados para o Ensino Médio apresenta discursos em dois vieses: a formação para o mercado de trabalho e a formação integral. O primeiro, advindo das agendas políticas globais, promovem padrões de desempenho que são transformados em metas a serem alcançadas através de instrumentos de medida como as avaliações em larga escala (ver figura 3), além de programas educacionais de reforma em diferentes etapas de ensino. Um segundo discurso surge do movimento para o CONAE/2010, no Documento de Referência de 2008, que promoveu a escuta de diferentes vozes e movimentos ligados a educação no país, trazendo em pauta:

A busca da ruptura do dualismo estrutural entre o ensino médio e a educação profissional – característica que definiu, historicamente, uma formação voltada para a demanda do mercado de trabalho e o mundo da produção [...] cabe compreender o ensino médio na concepção de escola unitária e de escola politécnica, para garantir a efetivação do **ensino médio integrado**” (BRASIL, 2008, p. 35).

Tal discurso salienta a importância de uma reforma curricular para o ensino médio que promova tanto a educação integral do estudante como também a capacidade técnica do mesmo, no sentido de escola unitária, que promovesse educação integradora. Um tipo de educação que promovesse sentido ao estudo e também ao trabalho, superando a ideia de educação a partir do desenvolvimento de competências proposta pelo discurso elaborado a partir de preocupações com tendências ou leis de mercado, um tipo de ensino mensurável, discriminatório e por vezes excludente.

Quando se avaliam escolas, testam-se rapidamente e de forma curta os conhecimentos construídos pelos estudantes a partir de padrões descontextualizados dos esforços de trabalho realizados de maneira lenta, progressiva e que respeita, o histórico escolar, o tempo, o nível de desenvolvimento e o contexto de alunos e turmas como da comunidade em que vivem e das próprias condições da escola - cenário onde tudo acontece (trabalho, formação de professores, reivindicações, campanhas, estudos,

disputas, notificações, auditorias, etc.). O documento também cita o investimento e valorização da formação inicial e continuada dos profissionais da educação:

171. No tocante ao financiamento dessa política é importante garantir investimentos para a formação inicial e continuada, graduação e pós-graduação lato sensu e stricto sensu, para todos os profissionais da educação.

172. Uma política nacional de formação e valorização de profissionais em educação deverá traçar, além de diretrizes para a formação inicial e continuada de professores e funcionários, as condições (se presencial ou à distância) em que cada modalidade será desenvolvida. (BRASIL, 2008, p. 42).

Esta conferência possibilitou as bases para a instituição, em 2014, do Plano Nacional de Educação. Os programas PNEM e REM são programas educacionais que derivam do Plano Nacional de Educação, programas que são entendidos aqui como dispositivos de atendimento à Meta 3 do PNE que visa formação continuada dos professores (PNEM) para a inovação do currículo do Ensino Médio (REM).

O PNEM é o programa que trouxe um pacto federativo relacionado à melhoria do Ensino Médio no país, a partir da proposta de escola unitária, de formação integral no sentido amplo mesmo, de contemplação do sujeito como um todo, através da do (re) construção do conhecimento e valorização e ressignificação do conceito de trabalho, como prevista no CONEB/CONAE e sancionada posteriormente no PNE- Plano Nacional de Educação. A proposta de formação continuada para professores e coordenadores pedagógicos do Ensino Médio foi um momento, sobretudo de reflexão sobre o sentido do Ensino Médio, tanto para professores como para alunos e que envolveu até mesmo a recriação de documento escolar como PPP, Regimento Escolar, Reestruturação de Atas de Conselhos de Classe e elaboração de Plano de Trabalhos docentes (ver apêndices F, G e I). Tais análises permitem identificar que o ciclo de produção de textos em níveis menores, quebrando a falsa noção e que tal processo só ocorre em níveis contextuais mais amplos da política.

O programa Reinventando o Ensino Médio resgatou uma visão mais parecida com aquela proposta no período tecnicista da história da educação brasileira, marcado por um discurso desenvolvimentista, de formação de habilidades voltadas para o mercado de trabalho. Portanto, com a criação do REM pelo governo mineiro, na época, buscou-se atrair os jovens para o Ensino Médio por meio da proposta de formação em áreas de ensino voltadas para empregabilidade. Entram em cena, neste momento, os especialistas em orientação educacional utilizando seus conhecimentos para a sondagem de aptidões dos estudantes, repetindo a história como foi no período tecnicista, e

selecionando as três áreas possíveis para a escolha da comunidade escolar. Em outro momento entra em cena os professores com perfil para atuação em uma das três áreas a serem apresentadas para votação de uma a ser escolhida como formação técnica. A análise do documento da matriz curricular do curso de Tecnologia Da Informação (TI), a área de empregabilidade escolhida pela escola no dia do Seminário de Percurso Curricular apresentado pelos professores, apresenta 3 disciplinas da área par o 1º ano do Ensino Médio: Computação e Computador, Solução de Problemas através da computação I, TI na Prática: Jogos e Editoração de texto ver apêndice H). Esta foi a proposta de redesenho curricular apresentada pela SEEMG em 2013, para todas as escola da rede.

No contexto da escola pesquisada tais programas, com propostas antagônicas, se encontram em um cenário no qual somente alguns poucos professores aderem àquela proposta de pacto federal para melhoria do ensino médio (o PNEM), através de reflexões e a elaboração de propostas de trabalho com objetivos de formação integrada e que contemplação do sentido do trabalho. Enquanto isso, a escola bem como todo o sistema de ensino mineiro estava “implementando” (termo descrito em documento oficial) um novo desenho curricular planejado pelo governo: o REM-Reinventando o Ensino Médio, sem encontros pontuais para formação e/ou treinamento para este fim e contando apenas com algumas reuniões pedagógicas onde se propunham o planejamento de projetos integrados, sem muita adesão, pelas próprias dificuldades de trabalho colaborativo descrito pelos entrevistados. As circunstâncias nas quais os programas se desenvolveram no contexto da prática provocaram divergências *per se* e, posteriormente, entre si, pois ao invés de se complementarem, passaram a divergir em seus conceitos mais amplos como descritos anteriormente, evidenciando o disparate histórico entre o sentido atribuído ao Ensino Médio no país. Tais programas, de concepções de ensino antagônicas, impactaram o contexto de formação e redesenho curricular de forma abrupta e, no contexto do PNEM, forçaram os profissionais a encontrarem formas de encenar tais políticas no contexto material em que se apresentam. Também os alunos, que no contexto do REM são os mais afetados negativamente com a política, vão replicar os efeitos do programa, sendo seus opositores imediatos, não tanto ao objetivo do programa em si no tocante ao discurso inicial, mas naquilo em que a política se tornou na escola devido a sua falta de infraestrutura material: uma hora a mais sem muito vínculo com o mundo do trabalho e sem inovação alguma no currículo de fato. A maioria das aulas, no que se deduz das entrevistas, continuaram as mesmas, pois não houve um diálogo verdadeiro entre ambos

os programas. Porém isto não deve ser visto como um problema isolado, mas de acordo com o que foi visto em todas as escolas estaduais, a evasão no sexo horário e a falta de equipamento e estágios em empresas que não ocorreram de forma abrangente em todas as realidades escolares como descrito nos objetivos do programa.

O PROEMI - Programa Ensino Médio Inovador, no entanto, é uma proposta do governo federal que surge no momento em que tais políticas entram em cena na escola. Ele é um programa que visa financiar os redesenhos curriculares do Ensino Médio nas escolas, através da adesão no sistema online: PDDE Interativo. O PROEMI faz parte do conjunto de ações articuladas com o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) que juntamente com o decreto federal nº 6.094/2007 que instituiu o Compromisso Todos pela Educação, apoiaria financeira e tecnicamente as escola através de um conjunto de programas educacionais por meio do FNDE- Fundo de Desenvolvimento da Educação. O PROEMI Foi um programa que não obteve avanços na escola do estudo de caso devido a problemas estruturais com a Caixa Escolar que é uma pessoa jurídica que realiza prestação de contas de aquisições e serviços para a escola por meio de uma ou mais pessoas físicas, geralmente diretor (presidente da caixa escolar) e tesoureiro (um secretário, por exemplo). Fica evidente tanto na entrevista com os professores e com o aluno egresso do Ensino Médio que um dos maiores motivos que dificultavam o sucesso dos demais programas na escola fora justamente a falta de recursos financeiros para aquisição de computadores e demais materiais que dessem suporte a redesenho curricular do REM e o planejamento curricular na formação de professores pelo PNEM.

Após a adesão ao PROEMI, os gestores deveriam fazer o diagnóstico da escola desde as despesas até a análise de fluxo escolar, para planejar ações e projetos pedagógicos de melhoria da qualidade na oferta da educação. Tais análises sobre fluxo escolar baseavam-se em dados sobre o resultado de avaliações do SAEB e resultados de avaliações internas (taxas de aprovação, reprovação, evasão escolar entre outras). Note-se aí que, toda a engrenagem funciona de acordo com aquilo que é estabelecido no contexto de influência mais amplo (ver figura 3). A qualidade no caso viria a partir da melhoria dos índices nas diferentes edições de avaliações externas, do padrão externo de qualidade, isto é, do alcance daquelas competências e habilidades que os alunos deveriam ter consolidado e não alcançam, pois o contexto deve ser levado a sério antes de se determinar metas intangíveis e que com muito esforço levariam anos para serem alcançadas! E os resultados são estampados em site de domínio público como o do IDEB. Isto não seria algo assustador, aparentemente, já que as habilidades em Leitura e cálculo são importantes e necessárias, pois promovem acesso, mais tarde, a níveis

superiores de ensino, porém, o que parece assustador é a forma como o conceito de habilidades é encarado por muitos sistemas de ensino que possui grande irrazoabilidade entre sua proposta de ensino e o sistema de promoção! Por exemplo: uma escola pode perfeitamente manter seu planejamento de ensino voltado para a divisão de conteúdos por bimestre enquanto que o sistema de avaliação nacional e estar voltado para o ensino por competências. O que acontece é uma correria, nos meses anteriores às avaliações externas, para o trabalho com as chamadas “matrizes de referências” que são o conjunto de competências e habilidades que os alunos precisam adquirir e que são traduzidos como descritores a serem consolidados e cujo resultado final é denominado de nível de proficiência do aluno/da escola/da regional/do Estado/do País. Tais níveis são classificados em: avançado, recomendado, intermediário e baixo. Infelizmente no Ensino Médio, tanto em Língua Portuguesa como em Matemática, os níveis baixo e intermediário somam a grande maioria dos resultados escolares.

### **Fluxograma de estudo das interações entre políticas e programas educacionais**

O fluxograma a seguir (Fig. 3) foi criado, a partir dos resultados parciais da pesquisa em andamento em 2017, (ver nota de rodapé da próxima página). O cenário de atuação das políticas e programas educacionais nos contextos locais, estaduais, federal e internacional foi identificado para fins de estudo das relações entre os mesmos e para indicar as fontes documentais de pesquisa.

Os contextos federal e internacional são os níveis de iniciação das políticas marcados pelos discursos que as fundamentam e podem ser caracterizadas como as políticas propostas: dados de pesquisas e estatísticas, dossiês preparados por agências, conferências, etc. No contexto estadual e em parte no federal, de acordo com o regime de descentralização dos sistemas de ensino, elaboram-se as políticas como de fato deve acontecer, através de planos, a criação de dispositivos de lei, criação de programas suplementares de diferentes naturezas (PDDE INTERATIVO, PROEMI, PNEM), documentos orientadores do Reinventando o Ensino Médio e decretos, portarias, etc. A política em uso é um contexto no qual as políticas e programas de fato acontecem e são reinterpretadas pelas instituições e seus atores (superintendências, escolas).

O fluxograma ilustra o contexto de influência que da origem aos diferentes programas e políticas educacionais e diferentes discursos que as fundamentam.

A abordagem do Ciclo de Políticas permite ver a política educacional em seus diferentes contextos, desde o da formação do discurso político, passando para o

contexto da elaboração dos textos da política e o da prática, isto é, o contexto onde de fato elas acontecem ou são encenadas pelos diferentes atores.

Figura 3 – Fluxograma do Ciclo de Políticas e Programas Educacionais



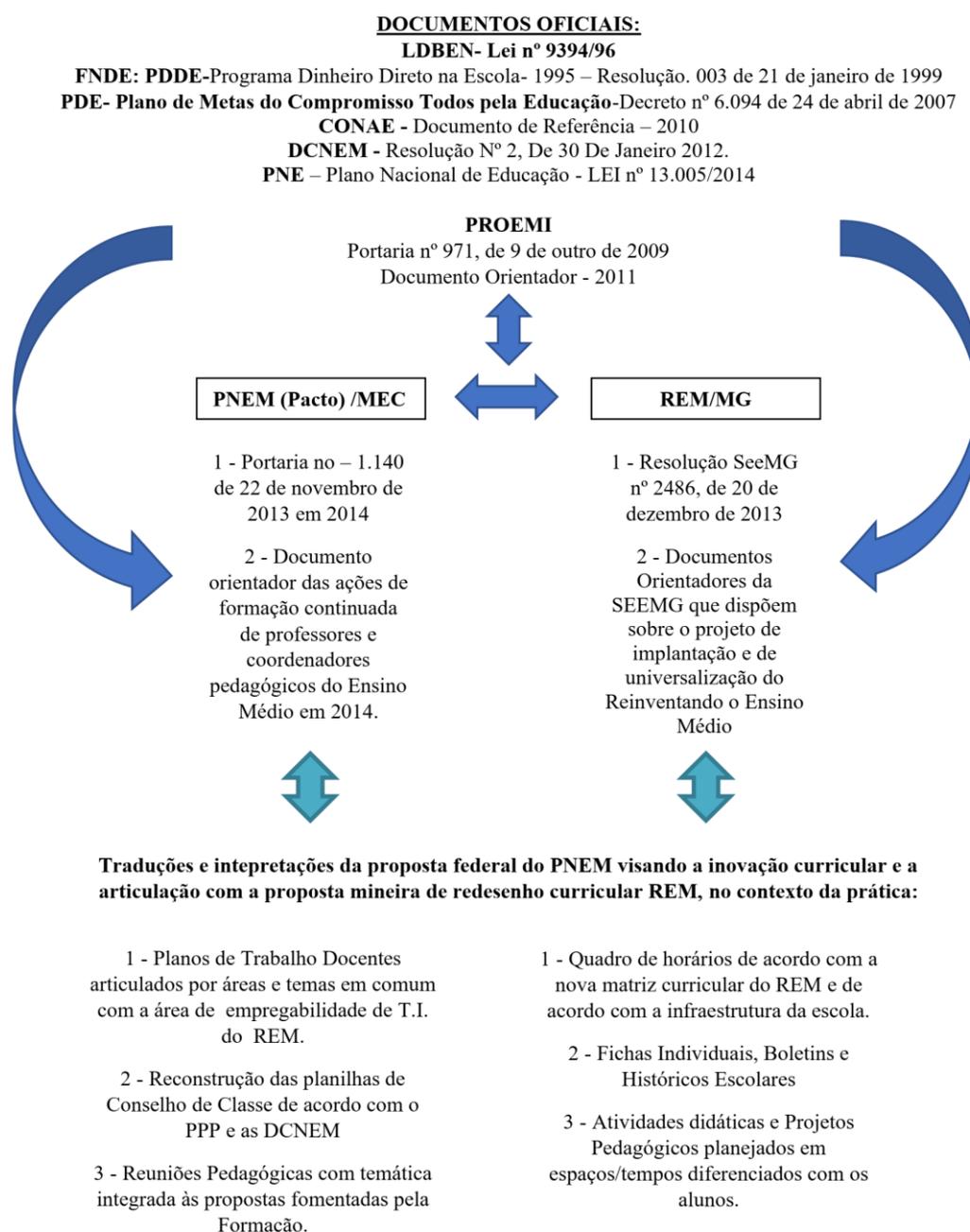
Fonte: VILELA & GUIMARÃES, 2017<sup>29</sup>

### Contexto da produção de textos (Documentos)

O diagrama demonstra os caminhos de análise dos diferentes contextos de produção textual. Visa facilitar a compreensão dos diferentes documentos oficiais e textos que fundamentam os programas educacionais do PNEM, PROEMI e o REM e os referenciais que orientam suas práticas, identificando assim, os ciclos dos programas no cenário deliberativo, do macro ao micro contexto de produção textual.

<sup>29</sup> Este fluxograma é uma adaptação do pôster do APÊNDICE E, contido no final desta pesquisa. O pôster foi elaborado para a IV Jornada Currículo, Docência & Cultura/UFF e apresenta os resultados iniciais desta pesquisa registrados no Caderno de Resumos, p. 47 em Niterói/RJ no dia 02 de junho de 2017.

Figura 4 – Diagrama de textos e demais documentos oficiais de políticas



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Os textos de políticas são formulados em diferentes contextos de produção (federal, estadual) e são resultados de disputas e acordos e precisam ser lidos em relação ao tempo e ao local em que foram produzidos.

Nota-se que o contexto de produção escrita destes textos mantém uma forma cíclica e não linear no processo de formulação e são influenciados por discursos assim como influenciam outros contextos macro, meso e micro também.

### Contexto da prática (caminhos de análise e produção empírica)

O quadro a seguir explica o caminho de análise apontado pela teoria do Ciclo de Políticas de Ball e Mainardes revelando a interação entre as políticas até mesmo na proposta de análise empírica das mesmas. Logo após, será apresentado o referencial teórico de Ball e seus colaboradores sobre como as políticas conseguem traduzir e interpretar as políticas e as mesmas são apresentadas.

Quadro 5 – Caminho de análise da atuação das políticas em contexto micro

<b>PNEM</b>	<b>LDBEN/PNE/PDDE/PROEMI</b>	<b>REM</b>
<p>Pesquisa de campo na escola sobre dinâmica de formação continuada na escola e evidências da formação <i>in loco</i>.</p> <p>Questionário de entrevista para professores que aderiram ao pacto na escola de MG.</p>	<p>Entrevista em áudio com aluno do EM sobre dúvidas e decisões quanto à opção para o ensino propedêutico ou profissionalizante.</p> <p>Análise da entrevista com o grupo de professores cursistas do PENEM.</p>	<p>Entrevista semiestruturada em Grupo Focal com professores do Ensino Médio da escola “Castelo Branco”, com relação à formação continuada (Pacto) e experiência com a proposta de redesenho do estado e MG (REM).</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No contexto da prática são produzidas respostas aos textos de políticas e seus efeitos. Nesse contexto a política está sujeita a interpretação e recriação. Por isso, políticas não são simplesmente implementadas.

### Análise da atuação das políticas de Ensino Médio através da abordagem do Ciclo de Políticas na escola pesquisada

Para a compreensão da atuação dos programas de formação continuada para redesenho curricular (PNEM) e de redesenho curricular (REM), ambos voltados para o Ensino Médio, foi realizado um estudo de caso na E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco localizada na cidade de Além Paraíba/MG. A escolha deste campo de pesquisa justificase pelo interesse da pesquisadora em compreender os processos implicados na forma como os programas atuaram no contexto da prática na escola em que trabalha. A escolha dos sujeitos para a entrevista em grupo focal fundamenta-se pelo fato destes terem vivenciado a atuação dos programas na escola, tendo a pesquisadora, na época, como orientadora de estudos. No APÊNDICE C apresento a transcrição da entrevista, na íntegra. As falas dos entrevistados foram articuladas aos eixos (categorias) de análise

da entrevista (quadro 8), buscando padrões de respostas a serem transformados em subcategorias de análise que dialogassem com o referencial teórico adotado nesta pesquisa, a partir de dois focos: a mobilização de saberes docentes definidos por Tardif e a análise do contexto material dos programas à luz da teoria do Ciclo de Políticas de Ball e Mainardes e da atuação de políticas desenvolvida por Ball e colaboradores. Ambas contribuindo para a criação das categorias de análises que subsidiaram a construção dos quadros 8 e 9.

O quadro 6 foi criado com base na teoria da Atuação de Políticas elaborada por Stephen Ball e colaboradores Meg Maguire e Annette Braun. Os autores construíram a ideia de que as políticas não são simplesmente implementadas, a partir da noção de que os contextos das escolas pesquisadas pelos mesmos diziam muito sobre a forma como elas são “feitas” em determinado(s) contexto(s), isto é, há uma diferença entre a política como proposta, a prescrita e que de fato acontece, a política em uso. Isso demonstra que, quando elas entram em contextos reais, elas se reconfiguram. Vejamos, a seguir, que contextos são estes que determinam a forma como as políticas são “feitas” nas escolas.

### **Dimensões Contextuais da atuação de política identificadas nas informações coletadas pelos diferentes atores no Contexto da prática**

Quadro 6 – Influência de diferentes contextos nas formas de atuação da política de formação continuada PNEM (Pacto) e da proposta de redesenho curricular REM na E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco no período de 2013 a 2015

<b>Contextos</b>	<b>Análise dos dados empíricos</b>	<b>Fatores envolvidos</b>
<b>Situados</b>	A classe social dos alunos é identificada na entrevista na fala de um dos entrevistados evidenciando que o público-alvo das políticas é carente. Porém, não foi considerada a relação entre os fatores público-alvo e ampliação da carga horária. Neste caso, houve uma mudança na cultura escolar que não foi assimilada pelos alunos.	<b>Público-alvo x Ampliação da carga horária</b>
<b>Culturas profissionais</b>	Nas falas dos entrevistados identificam-se comportamentos que evidenciam compromissos firmados entre um grupo particular em prol da efetivação da política de formação; Relataram ter utilizado a experiência adquirida ao longo da profissão para driblar a falta de suporte profissional Os entrevistados disseram que outros atores da liderança escolar provocaram algumas mudanças na escola para que as políticas se efetivassem	<b>Compromissos experiências dos professores; “Gestão da política” nas escolas</b>

	como reorganização dos horários das disciplinas e do recreio (merenda), mas que não foram suficientes para o sucesso do programa de redesenho curricular (REM) com o estabelecimento do 6º horário.	
<b>Materiais</b>	Relatam a escassez, na época da atuação dos programas, de tecnologias, recursos, materiais. Reclamam desarticulação entre as políticas de formação e de redesenho na escola gerando falta de apoio dos demais colegas de profissão, quanto à adesão ao discurso contido nas políticas voltadas para melhoria e universalização do Ensino Médio e de outros profissionais externos de apoio como (psicólogos, assistentes sociais, etc.). A inter-relação dos fatores como funcionários, tecnologia, infraestrutura inviabilizou a continuidade do programa de redesenho na escola.	<b>Funcionários; Tecnologia; Infraestrutura</b>
<b>Externos</b>	Os entrevistados relatam que as políticas deveriam ser formuladas pelos profissionais que estão na escola porque os formuladores externos criam programas que não funcionam; Relatam não ter apoio para que as políticas atuem da forma como o governo exige; Relatos de obrigação em participar da formação continuada, pelo fato de existirem metas contidas em políticas maiores, como o alcance da meta 3 universalização do Ensino Médio e estes não darem continuidades nos programas em atuação, fruto da desarticulação entre programas nacionais e estaduais.	<b>Grau de apoio das autoridades locais; Pressões e expectativas de contexto político mais amplo</b>

Fonte: Elaborado pela autora

### **Abordagem do Ciclo de Políticas: Questões identificadas na pesquisa e relacionadas aos diferentes contextos de análise**

A criação do quadro 7 foi uma tentativa de responder as questões norteadoras propostas no *Quadro 4: Abordagem do Ciclo de Políticas: contextos e questões norteadoras* (p. 85) para a análise dos contextos de influência, produção textual e da prática referentes às políticas em atuação na escola pesquisada. Houve a articulação entre dados obtidos nas investigações documental e empírica (fornecidas pelos entrevistados) com as propostas contidas na *Figura 3: Fluxograma do Ciclo de Políticas e Programas Educacionais* (p. 91), na *Figura 4: Diagrama de textos e demais documentos oficiais de políticas* e o *Quadro 5: Caminho de análise da atuação das políticas em contexto micro* (p. 93).

Quadro 7 – Ciclo de Políticas de Ensino Médio investigadas na E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco: o contexto de influência, de produção textual e da prática dos programas PNEM (Pacto) e REM DE em atuação no período de 2013-2015

<p><b>Contexto de influência</b></p>	<p>A pesquisa evidenciou que as influências e tendências presentes nos documentos orientadores das políticas investigadas se concentram no tocante a divergência de discursos contidos entre os programas PNEM (formação integral) e REM (formação profissional)</p> <p>Há influências globais/internacionais, nacionais e locais à medida que compreendemos que os acordos são firmados entre agências internacionais como a OCDE e os governos nacionais e suas instituições reguladoras (INEP, FNDE) sob o discurso do desenvolvimento. Outros discursos divergentes surgem através de mobilizações nacionais como o CONAE que discutem metas a serem instituídas no PNE- Plano Nacional de Educação, como um compromisso de toda a população, organizações sejam elas públicas ou privadas, e entes federativos no regime de descentralização.</p> <p>O discurso da política foi constituído no decorrer do tempo através dos diferentes acordos firmados entre agenciamentos e movimentos identificados genealogicamente através das legislações apresentadas na pesquisa</p> <p>No desenvolvimento do discurso da política é possível observar a configuração de diferentes versões da política (versões conservadoras (discurso desenvolvimentista) e progressistas (concepções ontológico-holísticas)</p>
<p><b>Contexto da produção de texto</b></p>	<p>A pesquisa demonstra que a construção do texto da política se originou entre 2008 e 2014, período em que surgem mobilizações nacionais, políticas de responsabilização (avaliações externas) e instituição de textos normativos como o PNE, que fundamentam programas educacionais (o documento orientador do PNEM e os cadernos de Orientações do REM);</p> <p>Existem diferentes grupos de interesse representados no processo de produção do texto da política, pois o movimento visava à participação de diferentes atores sociais tanto do setor público como privado.</p> <p>Os textos são acessíveis e compreensíveis, pois podem ser encontrados no domínio público da Internet.</p>
<p><b>Contexto Da prática</b></p>	<p>As políticas chegam à escola através do encaminhamento, por e-mail, dos textos oficiais (documentos orientadores), acompanhados de mensagens explicativas de funcionários chefes de departamentos educacionais; através de encontros regionais para esclarecimentos/capacitações sobre os textos oficiais que instituem as políticas programas educacionais para a escola;</p> <p>Os professores, diretores, pedagogos e demais envolvidos interpretam os textos de políticas a partir de objetivos particulares, de acordo com a cultura escolar, releituras, apresentações de slides em reuniões, encontros para o estudo dos textos orientadores;</p> <p>Há mudanças, alterações e adaptações do texto da política para a concretização da política no que diz respeito à atuação da política na escola. Por exemplo, no documento orientador do REM não estava descrito que os professores precisavam fazer alterações em todos os horários do turno, apenas a inclusão do sexto horário;</p> <p>As entrevistas evidenciaram resistências individuais e coletivas sobre a participação em um dos programas encenados, o PNE, pois o REM era uma política de redesenho obrigatória na escola e não opcional como a formação para redesenho curricular (PNEM).</p>

	<p>Os profissionais envolvidos na implementação têm autonomia e oportunidades de discutir e expressar dificuldades, opiniões, insatisfações, dúvidas?</p> <p>Eles são pressionados a inovarem suas práticas à luz das expectativas do governo, pois ambas as formações exigiam mecanismos de repostas. E suporte?</p> <p>Há contradições, conflitos e tensões entre as interpretações expressas pelos profissionais que atuam na prática e as expressas pelos formuladores da política e autores dos textos da política evidenciados, através das falas de alguns atores entrevistados;</p> <p>As principais dificuldades identificadas no contexto da prática foram a descontinuidade dos programas, a falta de articulação entre os mesmos, falta de apoio material e de formação sólida para o REM;</p> <p>Os professores relatam que era difícil “segurar” os alunos no sexto horário, pois na última aula já estavam muito cansados e desmotivados;</p> <p>7 – As reuniões de planejamento eram os locais s de vivências democráticas e emancipatórias, espaços de atuação das políticas;</p> <p>8 - O contexto da prática influenciou o contexto da produção do texto, cessando a atuação dos programas em todas as escolas mineiras (REM) e nacionais (PENEM).</p>
--	---

Fonte: Elaborada pela autora.

### **Atuações e articulações entre os programas PNEM (Pacto) e REM no contexto da prática na E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco: a visão dos professores cursistas**

O quadro 8 foi elaborado para que pudesse contribuir para o processo de refinamento da empiria auxiliando a busca por padrões de informações relativas às novas categorias de análise geradas a partir das perguntas do roteiro de entrevista em grupo focal. Cada pergunta da entrevista, criada a partir das perguntas iniciais (Cf. 1.2) e dos objetivos (Cf. 2.3) desta pesquisa, transformou-se em um eixo temático (uma categoria de análise) das perguntas. Estas categorias ou eixos de análises serviriam para que, posteriormente, as informações coletadas fossem tratadas à luz dos referências teóricos adotados nesta pesquisa: a epistemologia da prática docente, a abordagem do ciclo de políticas e a teoria de atuação de políticas.

Quadro 8 – Categorias analíticas de dados da entrevista em grupo focal

<b>Eixos temáticos para análise das entrevistas</b>	<b>Principiais padrões identificados Nas falas dos entrevistados</b>
<b>1 - Contribuição da formação continuada do PNEM para uma efetiva mudança curricular na escola</b>	<p>“quem participou do Pacto colaborou com essa reformulação (curricular), pois trabalhou nas suas turmas”;</p> <p>“nós fizemos as atividades, tentamos implementar em nossas aulas as atividades que eram sugeridas”;</p> <p>“quando nós chegávamos e fazíamos as nossas reuniões, os professores traziam para o Pacto, muitas das vezes, conteúdos trabalhados nas</p>

	<p>salas. Eles traziam e a gente concretizava e chegou a ponto de se questionar a possibilidade do estado nos dar uma estrutura para que pudéssemos levar isso daí, a gente já trazia alguma coisa, reformulávamos aquilo tudo até com certa empolgação, em alguns momentos”;</p> <p>“Eu concordo plenamente com o que todos os nossos professores falaram antes”.</p>
<p><b>2 - Disponibilizações de recursos para melhoria da prática em sala de aula</b></p>	<p>“Não! Efetivamente, não! [...] eu me vi, dentro de sala de aula, trabalhando com conceitos de T.I sem ter uma ferramenta para mostrar para o aluno, na prática, de que forma aquilo funcionava”;</p> <p>“fiz parte nesse momento, Giovane, junto com você e a gente não tinha material [...] não colocaram pra gente possibilidades nenhuma, então, jogaram lá, jogaram no ventilador, a verdade é essa e assino embaixo nas palavras dele. Obrigada, Giovane!”</p> <p>“Em relação ao Reinventando o Ensino Médio (...) não teve uma formação, nenhum curso que capacitasse que os professores se adaptassem assim como os alunos a esse sexto horário e isso teve um tumulto”;</p> <p>“... tinha o nome de Reinventando e não reinventaram nada! A gente continuou no giz e no cuspe! Então foi isso, né?! Você não recebia material nenhum para trabalhar, era o cuspe e no giz, não tinha atrativo nenhum esse reinventando”;</p> <p>“[...] atrativos pra eles mesmo, que a gente reinventasse?” Material, não tinha! Então, difícil! Nem preparação!</p>
<p><b>3 - Coerência entre a formação oferecida e os princípios do REM</b></p>	<p>“O Pacto, tinha um número x de professores, já o Reinventando incluiu todo mundo. Não adiantava eu ter a minha experiência de Pacto se os demais amigos não tinham, entendeu? Então eu acho que não, tá?”</p> <p>“[...] um (programa) deveria estar complementando o outro, mas não houve isso não!” Pelo o meu modo de ver, não aconteceu não!</p> <p>“Concordo plenamente, não houve! Não consigo enxergar uma integração entre os projetos. Pra mim, no meu modo de ver, eu tenho como memórias que cada um dos projetos era diferentes um do outro caminharam de forma diferente um do outro”;</p> <p>“Realmente, o Pacto funcionou isolado do Reinventando o Ensino Médio [...] O Pacto foi restrito a alguns profissionais, os professores. E o Reinventando pegou a escola toda de uma forma incorreta porque ele foi imposto [...] a turma do Pacto tinha conhecimento dessa necessidade desses Reinventando, porém, os dois não andaram juntos. O Pacto e o Reinventando foram situações distintas foram cada um para uma via e no final não deu certo. Por exemplo, nós, do Pacto, pegávamos o que aprendíamos nas reuniões, os formulários (PTD), as atividades<sup>30</sup>, levávamos pra sala, pedíamos ajuda aos demais professores para que isso funcionasse. Tinha uns que com muita má vontade ajudava [...] alguns não tinham conhecimento sobre ele e nem viam a real necessidade desse programa na escola”.</p>
<p><b>4 - Opiniões sobre a materialização das metas do PNE para o</b></p>	<p>“o que esses programas contribuíram ou não para tal é a questão do sexto horário [...] Bom, a questão da universalização (do Ensino Médio), o que esses programas contribuíram ou não para tal é a</p>

<sup>30</sup> Sobre formulários de PTD e atividades ver Apêndices F e G.

**Ensino Médio  
através dos  
programas**

questão do sexto horário. Qual o maior problema da escola hoje? Trazer os alunos pra sala de aula. É manter os alunos dentro de sala de aula. É atrair os alunos. E foi isso, inclusive, que levou o REM a não progredir. Porque se o REM viesse e junto com o REM viesse toda a estruturação necessária, talvez o REM hoje estivesse cooperando aí... e o Pacto estaria dando toda a estrutura, o entorno e levando à frente essa nova universalização, essa meta, melhorando a qualidade do ensino”.

“Quando se fala no REM e no Pacto, juntos, ao mesmo tempo... a gente vem falar e firmar: querer universalizar essa qualidade de ensino como previa lá a Meta 3ª do PNE... universalização é a pergunta referente ao Pacto e ao REM. Não teve as devidas condições, não foram para universalizar, puseram essa palavra, universalização, fica uma coisa muito forte, universalizar... Porque perante o que o Pacto/REM se apresentou como se consegue universalizar? É essa a pergunta que fica no ar: Como? Mediante ao que foi passado. Então a gente vai questionando a todo o momento”.

“Como alcançar a terceira meta do PNE que prevê a universalização e qualidade deste Ensino Médio, sendo que os programas vivenciados na escola não tiveram o impacto, o devido respaldo, o impacto previsto para os professores e alunos? Universalização e qualidade do Ensino Médio seria o quê, o sexto horário? Os alunos dentro de sala com horários restritos para merenda. A comunidade que a escola atende é muito carente, nós não temos (na época) aparelhagem de som, equipamento multimídia, para segurar esses alunos, umas atividades diferenciadas, então colocaram muitas expectativas em cima desses programas e essas expectativas não foram alcançadas e nem continuadas pelo estado...”.

“(...) Sem material!”

“... Sem material e sem nada! Um exemplo: o sexto horário, poderia ser utilizado uma sala multimídia, com conteúdo diversificado, como é que faria isso?”

“... Computadores para utilizar no REM...”.

“... Como você pega 40 alunos e coloca dentro de uma sala de aula, para atender às necessidades do governo, porque eles fazem isso!”

“É isso aí! Não tem uma divisão de turma, não!”

“É ter três computadores para atender 50 alunos!”

“Hoje a escola precisa de profissionais novos como psicólogo, assistente social, a escola precisa reformular essa parte também”

“a situação de hoje em dia continua a mesma daquela época, nós não temos respaldo em nada,”.

“o sistema, em minha opinião, parece que tem gente que nunca foi para a sala de aula, sabia? (...) Porque eles criam cada coisa que parece absurda, então tinha que partir também da gente que vive o dia-a-dia para elaborar esses projetos...”.

“... Elaborado(s) por pessoas que nunca...”.

	<p>“... Esse pessoal nunca entrou em sala de aula! Eu queria ver eles numa sala de aula com 50 alunos...”.</p> <p>“... Teriam o impacto deles!”</p>
--	---

Fonte: Elaborado pela autora

Assim, o quadro apresenta a categoria de análise 1, por exemplo, representada pela pergunta 1 do roteiro de entrevista em grupo focal (ver APÊNDICE B) e assim sucessivamente para as demais categorias criadas. Detectando, nas falas dos entrevistados, as respostas, assim os padrões identificados foram respondendo à pergunta e transformando-a em categorias, ou eixos temáticos de análises: a pergunta questionava o sentido da política na escola, foi elaborada para investigar como os diferentes atores da escola vivenciaram as políticas no contexto da prática, por exemplo. Procedendo assim com as demais perguntas, obtivemos 4 categorias ou eixos temáticos de análise, com dados brutos (falas dos entrevistados ainda não tratados) que respondiam às perguntas e geravam em si outros dados importantes para a compreensão dos fenômenos a partir dos referenciais teóricos adotados na pesquisa, isto é, subcategorias de análise que foram utilizados para a elaboração do quadro 9 para análise teórica.

### **Análise dos padrões identificados nos eixos temáticos e identificação dos tipos de saberes contidos nas falas dos entrevistados, saberes estes apresentados por Maurice Tardif**

É importante destacar aqui o importante papel da epistemologia da prática docente (tipos de saberes profissionais) de Tardif para o constructo das formas de atuação das políticas, à luz da abordagem do ciclo de políticas enquanto dispositivo heurístico importante e presente desde a elaboração das perguntas iniciais de pesquisa, como dos objetivos e para análise das empirias.

Para a construção das análises sobre tipos de saberes docentes contidos nas falas dos professores, as respostas comuns dos entrevistados foram relacionadas à sua respectiva subcategoria de análise gerada a partir dos eixos temáticos do quadro 6, buscando premissas implicadas nas perguntas e objetivos da pesquisa. Foram criadas mais 4 subcategorias de análise, que foram utilizadas para a elaboração deste quadro, vejamos:

Quadro 9 – Subcategorias de análise dos tipos de saberes mobilizados pelos profissionais da E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco na reconfiguração dos programas PNEM (Pacto) e REM no período de 2013-2015

Subcategorias de análise empírica	Tipos de saberes temporais, ou adquiridos com o tempo	Tipos de saberes plurais e heterogêneos	Tipos de saberes personalizados e situados	Tipos de Saberes que carregam marcas
<p><b>As contribuições da formação continuada do PNEM para uma efetiva mudança curricular na escola só ocorreu entre os professores cursistas que aderiram ao programa de formação continuada</b></p>	<p>Sou professor há vinte e poucos anos e sempre vejo projetos que surgem e logo quando termina um governo esse projeto acaba. Então o Pacto pra mim, seria mais um projeto que não iria a frente, como não foi, pois cada governo vem, faz o seu projeto, acaba o governo, o seguinte, não vai pra frente.</p>	<p>É porque eu já tinha participado de outros projetos, o Projeto Itinerante, eu fui a Belo Horizonte fazer o curso, depois eu fui a Patos de Minas fazer um curso e quando acabou o governo o Itinerante acabou.</p>	<p>Quando nós chegávamos e fazíamos as nossas reuniões, os professores traziam para o Pacto muitas das vezes conteúdos trabalhados nas salas, eles traziam e... A gente concretizava e chegou a ponto de questionar a possibilidades de o estado nos dar uma estrutura para que pudéssemos levar isso daí, a gente já trazia alguma coisa, reformulávamos aquilo tudo até com certa empolgação, em alguns momentos.</p>	<p>A comunidade que a escola atende é muito carente</p>
<p><b>A não disponibilização de recursos para melhoria da prática em sala de aula fez com que os professores mobilizassem seus saberes</b></p>	<p>Eu creio que quando nós nos propusemos a fazer algo novo, nós devemos nos preparar para tal E essa preparação tem que ser através de uma capacitação,</p>	<p>Eu já tinha um conhecimento já adquirido ao longo da minha carreira, em informática, por isso que até eu me propus a trabalhar nessa área porque eu já tinha esse conhecimento, mas muitos outros professores que eu conheço que na época trabalhei com T.I, eu até cheguei ajudar em algumas questões, pois eles não tinham a base.</p>		
<p><b>A falta de coerência entre a formação oferecida e os</b></p>		<p>Não adiantava eu ter a minha experiência de Pacto se os</p>	<p>Nós, do “Pacto”, pegávamos o que aprendíamos nas reuniões, os</p>	

<p><b>princípios do REM fez com que os profissionais buscassem novas práticas</b></p>		<p>demais amigos não tinham, entendeu?</p>	<p>formulários (PTD-PLANO DE TRABALHO DOCENTE), as atividades, levavam para sala.</p>	
<p><b>A materialização das metas do PNE para o Ensino Médio através dos programas não se concretizaram plenamente e fizeram com que os professores refletissem sobre a própria razão que fundamenta as práticas de ensino e de formação</b></p>			<p>Criar um grupo de professores que estão habituados com a escola, que vivenciam a realidade dentro da sala de aula que esses sim serão capazes de criar propostas capazes de manter os alunos na sala de aula, de trazer esses alunos para a escola.</p>	<p>No tempo em que eu estudava a maioria dos professores, gente, não eram habilitados, tinha meu professor de geografia que era advogado, o professor de ciências era farmacêutico e hoje nós temos uma excelente qualidade dos professores, mas infelizmente... O sistema, em minha opinião, parece que tem gente que nunca foi para a sala de aula, sabia? Eu acho que eles nunca foram à sala de aula, sabia? Porque eles criam cada coisa que parece absurda, então tinha que partir também da gente que vive o dia-a-dia para elaborar esses projetos, porque eles criam uns projetos que a gente fica assim...</p>

Fonte: Elaborado pela autora

A partir do tratamento das informações colhidas na criação dos eixos temáticos do quadro seis, foram geradas subcategorias de análise das falas que possibilitassem a compreensão dos fenômenos a partir do referencial de análise proposto por Tardif, isto é, a epistemologia da prática docente: a pluralidade de saberes que foram mobilizados pelos professores entrevistado, no contexto da prática. Os saberes identificados nas falas dos profissionais foram acionados como uma tentativa de darem sentido aos programas educacionais em atuação na escola que atuavam. A identificação dos saberes docentes

foi importante para a análise dos resultados desta pesquisa contida no capítulo 6 e no apêndice D, no final deste trabalho.

### **Atuações e articulações entre políticas de Ensino Médio no contexto da prática na E. E. Dr. Alfredo Castelo Branco: a visão do aluno**

No início desse projeto foi realizada uma entrevista individualizada com 1 (um) estudante-trabalhador, jovem e negro da escola, que forneceu sua percepção sobre esta, sobre os educadores, ilustrando a crise identitária do Ensino Médio. Com esta entrevista foi possível compreender que na escola do estudo de caso a proposta do Ensino Médio não estava indo tão bem porque precisava de investimentos na questão estrutural, pois na época em que o aluno estudava no 1º ano do Ensino Médio, ocorria a formação continuada dos professores e, dentre outros assuntos abordados, a questão da falta de estrutura para a inovação curricular era tema de discussão pelos cursistas e reforçava a ideia de a escola aderir a um programa que ajudasse a viabilizar tanto a escolha pela área de TI quanto a outros aspectos, como é o caso do PROEMI, que utiliza recursos do FNDE para viabilizar redesenhos curriculares. O estudante também desenvolvia atividades propostas pelos professores cursistas em 2015, relacionadas ao PNEM. Tais atividades foram lembradas na entrevista e podem fornecer pistas que ajudem a compreender a percepção da atuação da política de formação continuada para inovação curricular, na visão de um estudante. A entrevista foi gravada em áudio utilizando o recurso de APP de telefonia móvel (Whatsapp). À medida que a pesquisa foi se desenvolvendo, porém, os objetivos dessa entrevista piloto foram sendo revistos e, a sua utilização como fonte de pesquisa, serviu para balizar pontos durante o levantamento de questões para produção de objetivos de pesquisa e de entrevistas, principalmente sobre a caracterização do contexto da escola do estudo de caso e também para ilustrar a compreensão sobre as questões e dilemas do estudante e o desafio do Ensino Médio.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa abordamos um estudo de caso realizado em uma escola mineira sobre políticas curriculares de Ensino Médio. Destacamos dois programas educacionais: um de formação continuada (PNEM) e outro de redesenho curricular (REM), atuantes no período de 2013 a 2015, na escola pesquisada, frutos de um plano de metas voltado para esta etapa de ensino (PNE). Este plano, em sua Meta 3, instituiu a universalização do Ensino Médio através de inovações no currículo e de incentivo à formação docente.

Contudo este estudo possibilitou a articulação entre três referenciais teóricos importantes. O primeiro, relacionado às concepções de saberes apresentadas por Tardif (2002) foram mobilizados pelos atores da escola e localizados na fala dos informantes; o segundo referencial diz respeito à abordagem teórico-analítica do Ciclo de Políticas apresentado por Ball e Mainardes (2011), a partir da qual foram descritas as respostas às perguntas dos diferentes contextos depreendidas do contexto geral da pesquisa e, o terceiro referencial, a teoria da atuação de políticas de Ball e colaboradores, mapeando os fatores que determinam a forma como a escola do estudo de caso, interpretou e traduziu as políticas em atuação.

A escolha por entrevista em grupo focal possibilitou coleta de informações em menos tempo e riqueza de dados no material coletado, possibilitando a utilização de diferentes referenciais teóricos de análise.

Quanto à articulação entre as questões, os objetivos e os resultados desta pesquisa, esta pode ser mais bem compreendida a seguir:

Obtivemos quatro primeiros resultados com a entrevista em grupo focal e mais dois resultados complementares, paralelos, inferidos da entrevista com o jovem egresso do Ensino Médio.

Entrevista com o grupo focal:

**RESULTADO 1:** As contribuições da formação continuada do PNEM para uma efetiva mudança curricular na escola só ocorreu entre os professores cursistas que aderiram ao programa de formação continuada;

**RESULTADO 2:** A não disponibilização de recursos para melhoria da prática em sala de aula fez com que os professores mobilizassem seus saberes para lidar com as adversidades encontradas na arena de significados que as políticas em atuação na escola abarcavam;

**RESULTADO 3:** A falta de coerência entre a formação oferecida e os princípios do REM fez com que os profissionais buscassem novas práticas;

RESULTADO 4: A materialização das metas do PNE para o Ensino Médio através dos programas não se concretizaram plenamente e fizeram com que os professores refletissem sobre a própria razão que fundamenta as práticas de ensino e de formação.

Resultados complementares:

A entrevista com aluno egresso do Ensino Médio apontou duas considerações importantes e subjacentes à pesquisa: em primeiro lugar, o dilema enfrentado pelo aluno com relação ao seu percurso formativo ilustrou a crise identitária do Ensino Médio ainda persistente no sistema de ensino nacional brasileiro, a pesar das inúmeras reformas nesta etapa de ensino. Esta crise diz respeito às diferentes concepções de formação: técnica, acadêmica ou integral (no sentido holístico do termo). Tais concepções estavam imbricadas nos discursos que permeavam os documentos orientadores dos programas educacionais analisados, mas não é possível afirmar, com veemência, que tenham alguma relação com as divergências (entre as políticas) apontadas pelos entrevistados, pelo fato de não termos realizado “análise de discurso”, mas priorizado, na pesquisa, a análise do contexto da prática. Em segundo lugar, a fala do estudante, além de ter sido contemplada na pesquisa de *atuação de políticas* de Ensino Médio, como bem recomenda os idealizadores desta teoria, permitiu a verificação empírica de que, na época, a baixa infraestrutura da escola, no que se refere aos fatores materiais e relacionados à parte física de criação e ampliação de espaços adequados aos estudantes, apontados na fala do aluno, pode auxiliar na compreensão das dificuldades encontradas pelos profissionais da escola em “fazer” as políticas acontecerem. Isso apontou ao pesquisador a necessária aparição (ou reassunção) de um novo programa de financiamento para redesenho: o PROEMI.

Entretanto, não pretendemos, com os resultados apresentados, esgotar ou limitar novas perspectivas de pesquisa, isto é, novas possibilidades de outros olhares frente às políticas analisadas ou de outras que pudessem vir a ser analisadas em profundidade. A pesquisa poderia fornecer aos demais contextos (de influência e de produção textual) o mesmo foco dado ao contexto da prática, em termos de produção empírica contemplando olhares de novos atores, novos contextos, outros discursos.

A parte referente à crise indenitária do Ensino Médio pode também ser identificada, a partir da análise das falas dos entrevistados que permeavam tanto a ideia de redesenho curricular apresentada pela formação continuada (discurso federal) e a ideia de redesenho curricular proposta pelo estado de Minas Gerais (discurso estadual), bem diferentes entre si. Ambos os programas curriculares para o Ensino Médio que

estavam em disputa naquele momento, materializaram a sua dualidade histórica. É possível evidenciar isso a partir das falas dos entrevistados sobre a dificuldade de conciliação dos dois programas com suas características antagônicas: O PNEM (Pacto), com um tipo de formação mais científica e humanística sem desconsiderar a importância do trabalho para a formação cidadã e o REM com um tipo de educação mais voltada para a formação de habilidades técnicas.

***Professor G:** O Pacto/REM iniciou, eram grupos em cada escola que trabalhavam com essas atividades, mas infelizmente não foi dado continuidade. Não houve uma disseminação e foi encerrado no ano seguinte. A política educacional, esses projetos que vem, eles tem que ter uma reestruturação para que sejam implantados na escola. Além do Pacto uma coisa que deixou bem claro isso foi a questão do REM, do Reinventando, onde teve uma reformulação no currículo com disciplinas diversificadas, voltadas para a formação dos adolescentes e eu por muitas vezes, tive que dar aula de T.I (Tecnologia da Informação - área de empregabilidades escolhida pela comunidade escolar), dentro de uma sala de aula sem sequer uma utilização de computador. Veio pra gente esse Reinventando, mas não houve uma reestruturação da escola, não houve uma sala de informática que pudesse atender a essas necessidades para que nós pudéssemos ter sucesso com o projeto.*

***Professor J:** (...) quando nós chegávamos e fazíamos as nossas reuniões, os professores traziam para o Pacto muitas das vezes conteúdos trabalhados nas salas e a gente concretizava. Chegou a ponto de se questionar a possibilidade do estado nos dar uma estrutura para que pudéssemos levar isso daí, a gente já trazia alguma coisa, reformulávamos aquilo tudo até com certa empolgação, em alguns momentos.*

***Professor G Professor G:** Eu já tinha um conhecimento já adquirido ao longo da minha carreira, em informática, por isso que até eu me propus a trabalhar nessa área porque eu já tinha esse conhecimento, mas muitos outros professores, que eu conheço, que na época trabalhou com T.I, eu até cheguei ajudar em algumas questões, pois eles não tinham o a base, o conhecimento necessário e eu me vi, dentro de sala de aula, trabalhando com conceitos de T.I sem ter uma ferramenta para mostrar para o aluno, na prática, de que forma aquilo funcionava.*

Os professores elucidam conceitos importantes que dizem respeito ao fato de as políticas simplesmente desaparecerem do contexto escolar sem que, pelo menos fossem reestruturadas para que permanecessem na escola. Apontam também que não havia possibilidade de os programas subsistirem, embora houvesse o desenvolvimento das atividades sugeridas pelo PNEM, que contemplavam a questão ontológica acerca do trabalho, mas que devido à falta de estrutura material que o REM exigia, pela área de empregabilidade de Tecnologia da Informação, não permitia que os estudantes pudessem realizar atividades práticas com equipamentos multimídia, desenvolvendo a capacidade técnica.

**Professor G Professor J:** *a gente não tinha material ...não colocaram pra gente possibilidades nenhuma, então, jogaram lá, jogaram no ventilador!*

**Professor Cícero:** *o nome de Reinventando e não reinventaram nada! A gente continuou no giz e no cuspe! Então foi isso, né?! Você não recebia material nenhum para trabalhar, era o cuspe e no giz, não tinha atrativo nenhum esse reinventando.*

**Professor Professora Jussara:** *atrativos pra eles, mesmo que a gente reinventasse, material não tinha! Então, difícil! Nem preparação! (...) um (programa) deveria estar complementando o outro, mas não houve isso não!*

**Professor Professora Karita:** *Nós, do Pacto, pegávamos o que aprendíamos nas reuniões, os formulários (PTD-PLANO DE TRABALHO DOCENTE), as atividades, levávamos pra sala, pedíamos ajuda aos demais professores para que isso funcionasse. Tinha uns que com muita má vontade ajudava. E já o Reinventando, ele foi imposto “haverá o sexto horário e os alunos terão que ficar nesse sexto horário” E foi o que não aconteceu! Então não teria uma funcionalidade, o Reinventando, já que alguns não tinham conhecimento sobre ele e nem viam a real necessidade desse programa na escola.*

Os professores indicam os paradoxos estruturais e ideológicos de ambos os programas que impediam a atuação dos mesmos como descrito e recomendado nos documentos oficiais da SEEMG: que orientavam sobre a necessária articulação, in loco, do “PACTO/REM”, como ficou conhecido. Haja vista que, no âmbito da política de formação para redesenho, somente os professores cursistas procuravam driblar a dualidade existente no Ensino Médio, através da elaboração de projeto coletivo, sem muito êxito, pois eram a minoria. Além disso, o REM não possibilitou a compreensão pelos estudantes, de sua real funcionalidade na escola. Isto é, de que e serviria estudar até mais tarde se o estudante não estivesse vendo, na prática, o que estava aprendendo teoricamente? Não havia nada de novo no ensino, apenas uma sobrecarga a mais!

**Professor G:** *Criar propostas capazes de manter os alunos na sala de aula, de trazer esses alunos para a escola. Na escola hoje, muito se fala em modernização... O aluno tem o mundo a sua volta, tem um mundo dentro o bolso (celular). Uma sala de aula não traz nada disso pra ele. E as salas de aula hoje continuam do mesmo jeito que era as salas de aula de 10, 20 anos atrás. Quadro negro, giz, cuspe. A boa maioria das escolas do estado. E foi isso, inclusive, que levou o REM a não progredir. Porque se o REM viesse e junto com o ele toda a estruturação necessária, talvez hoje estivesse cooperando aí...e o Pacto estaria dando toda a estrutura, o entorno e levando à frente essa nova universalização, essa meta, melhorando a qualidade do ensino. É necessária uma nova estruturação das escolas do estado. É necessário que haja uma mudança e essa mudança não é através de um simples programa.*

**Professor Professora Karita:** *A comunidade que a escola atende é muito carente, nós não tínhamos aparelhagem de som, equipamento multimídia, para segurar esses alunos, umas atividades diferenciadas, então colocaram muitas expectativas em cima desses programas e essas expectativas não foram alcançadas e nem continuadas pelo estado. Então a equipe que fez o Pacto conseguia passar pra turma o que era necessário, já os demais que não participaram ficavam à deriva sem saber o que fazer (...) Sem material e sem nada! Um*

*exemplo: o sexto horário, poderia ser utilizado uma sala multimídia, com conteúdo diversificado, como é que faria isso?*

**Professor Professora Jussara:...***Computadores para utilizar no REM...*

Aqui observamos algumas sugestões dos professores sobre como os programas poderiam se complementar no intuito de atingir a Meta 3 do PNE que visa à inovação curricular através da diversificação do currículo, contemplando o trabalho, a tecnologia, a ciência, etc. de modo a oferecer um currículo de formação ampla e não fragmentada.

Estes apontamentos abrem novas possibilidades de pesquisa, porém o que obtivemos com a nossa proposta foi tentar balizar, através dos referenciais teóricos e metodológicos, a trajetória das políticas investigadas em um contexto real, desenhando assim um cenário no qual foi possível verificar como os profissionais de ensino acionam saberes profissionais para fazerem as políticas acontecerem na escola.

A partir dos relatos dos professores cursistas, verificamos que adesão ao programa educacional do PNEM, que tinha como objetivo um pacto federativo de fortalecimento do Ensino Médio - de acordo com o Plano Nacional de Educação (ver figura 3) - proporcionou a reflexão sobre a prática, na escola mineira, a partir da aproximação entre trabalho e formação continuada. Tal processo não aconteceu de maneira linear e, de acordo com os referenciais de análises adotados nesta pesquisa, outras políticas entraram em ação no cenário educativo e passaram a integrar o conglomerado de políticas em atuação na escola ou reconfigurar o cenário educativo.

No entanto é preciso considerar que as políticas propostas tornaram-se, em diferentes momentos, um processo híbrido no qual tomou forma e conteúdo bem diferentes daqueles que foram propostos inicialmente, pois disso dependem acordos firmados, interesses diversos que ora coadunam-se ora divergem-se no diferentes contextos de atuação, mas que de forma fluida procura manter total ou parcialmente a proposta original, por vezes escamoteando vozes, interesses, compromissos antagônicos. Por exemplo, se acaso as propostas do REM e do PNEM já viessem articuladas desde o contexto de produção dos textos oficiais e agregada a elas o PROEMI se encontrasse em vias de fato na escola, será que a maneira em que as políticas foram encenadas seria a mesma? Será que os resultados seriam outros?

Como os entrevistados pontuam, a mudança educacional não vem através de simples programas, também é preciso que as pessoas que formulam as políticas considerem os contextos escolares tão diversos espalhados pelo país. É preciso considerar a realidade material das escolas, as demandas da sua comunidade escolar e

além do mais considerar a formação e a valorização dos profissionais que atuam no ensino que muitas vezes lecionam em condições precárias e sem apoio!

Assim, o trabalho de interpretação do processo de atuação das políticas não é tarefa fácil ao pesquisador, apesar do referencial adotado permitir uma melhor investigação, o perigo reside no fato de tentar simplificar tal processo através de justaposição de políticas.

Esperamos, com este trabalho, ter contribuído para superação da noção de que as políticas são simplesmente implementadas e que ao contrário desta visão, elas são recriadas em cada contexto, mesmo que formuladas de maneira a contemplar a melhoria das escolas. Há que se considerar as diferentes políticas existentes e que podem auxiliar na concretização de outras, como ficou evidenciado no caso da falta do PROEMI como recurso financeiro para suporte do REM e do PNEM.

Sendo assim, tal pesquisa identificou os saberes mobilizados pelos profissionais de ensino em situação de formação em serviço para inovação curricular na última etapa da Educação Básica. Também utilizou abordagens sobre o Ciclo de Políticas e o de Atuação de Políticas propostas por Stephen Ball e colaboradores que forneceram um dispositivo heurístico de interpretação e tradução das políticas encenadas em uma dada realidade escolar.

Sabemos que o trabalho não se esgota de per se, mas que pode promover reflexões maiores por parte de formuladores e administradores escolares, professores e demais interessados na transformação do mundo através do cuidado e da devida atenção aos assuntos educacionais.

## 7 REFERÊNCIAS

- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith; GEWANDSZNAJDER, Fernando. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. 2. ed. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2004.
- ALVES, Thiago; REZENDE PINTO, José Marcelino de. Remuneração e características do trabalho docente no Brasil: um aporte. **Cadernos de Pesquisa**, Rio de Janeiro, n. 143, p. 606-639, maio/ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a14v41n143.pdf> Acesso em 01 mar. 2019.
- ANTUNES, Ricardo. Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luís. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: ANPED, 2017. p. 1-15. Disponível em: [http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom38anped\\_2017\\_gt11\\_textoricardoantunes.pdf](http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalhoemcom38anped_2017_gt11_textoricardoantunes.pdf). Acesso em: 04/02/2019.
- ASCHIDAMINI, Ione Maria; SAUPE, Rosita Grupo focal estratégia metodológica qualitativa: um ensaio teórico. **Cogitare Enfermagem**, Curitiba, v. 9, n. 1, p. 9-14, 2004. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/1700/1408>. Acesso em: 16 dez. 2019.
- ÁVILA DE MATOS, Eloísa. A. S. O Programa "Aliança Para O Progresso": o discurso civilizador na imprensa e a educação profissional no Paraná – Brasil. In: SIMPOSIO INTERNACIONAL PROCESSO CIVILIZADOR, 11, 2008, Buenos Aires. **Anais [...]**. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, 2008. p. 359-367. Disponível em: <http://www.uel.br/grupo-estudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais11/artigos/38%20-%20Matos.pdf>. Acesso em: 11 mai. 2019.
- AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, José Clovis de; REIS, Jonas Tarcísio. **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Moderna, 2014. p. 21 - 44.
- BALL, Stephen J; MAINARDES, Jefferson. **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011.
- BALL, Stephen J; MAGUIRE, M.; BRAUN, A. **Como as Escolas Fazem Políticas**. Ponta Grossa: UEPG, 2016.
- BECKER, Howard. **Falando da Sociedade: ensaios sobre as diferentes maneiras de representar o social**. Rio de Janeiro: Zahar, 2010.
- BORGES, Camila Delatorre; SANTOS, Manoel Antônio. Aplicações da técnica do grupo focal: fundamentos metodológicos, potencialidades e limites. **Rev. SPAGESP** [online], São Paulo, v. 6, n. 1, p. 74-80, jan./jul. 2005.
- BRASIL. Câmara dos Deputados. **Decreto-Lei nº 8.530**, de 02 de janeiro de 1946. Lei orgânica do Ensino normal. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-8530-2-janeiro-1946-458443-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 01 mar. 2019

BRASIL. **CONAE**. Conferência Nacional de Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-saude-da-escola/325-programas-e-acoes-1921564125/conae-conferencia-nacional-de-educacao-184997880/12422-conae-apresentacao>. Acesso em 03 nov. 2018.

BRASIL. CONAE 2010. **Documento de referência**. Disponível em: <<[http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento\\_referencia.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/documento_referencia.pdf)>> Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. CONAE. Documento de referência 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/docref.pdf> Acesso em 01 de dez. 2019.

BRASIL. IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2016**: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam apenas o ensino fundamental completo. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BRASIL. MEC/FNDE. PROEP 2007 – Relatório anual de progresso – período de 01.01.20107 a 31.12.2017. Disponível em: <[file:///C:/Users/Usuario/Downloads/relatorio\\_progresso\\_anual\\_2007.pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/relatorio_progresso_anual_2007.pdf)> Acesso em 01 mar. 2019.

BRASIL. MEC. **PRONATEC - Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pronatec>. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Ministério a Educação. **BNCC - Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/> Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **CONEB - Conferência Nacional de Educação**. Documento Final 2008. Disponível em: [http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/doc\\_%20final\\_coneb\\_sl.pdf](http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/doc_%20final_coneb_sl.pdf) Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Documento Orientador – PROEMI**. Disponível em:<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9607-documentoorientador-proemi&Itemid=30192)> Acesso em: 10 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **PNE - Plano Nacional de Educação**. Planejando a Próxima Década Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação. Disponível em: [http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne\\_conhecendo\\_20\\_metas.pdf](http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf). Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL, Ministério da Educação. **Portal do PDDE Interativo**. Disponível em: <http://pddeinterativo.mec.gov.br/> Acesso em: 01 mar. 2019

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 971**, de 9 de outubro de 2009. Institui o Proemi - Programa Ensino Médio Inovador. Disponível em: [http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port\\_971\\_09102009.pdf](http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf). Acesso em: 04 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1140**, de 22 de novembro de 2013. Institui o Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio e definem suas diretrizes gerais, forma, condições e critérios para a concessão de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito do ensino médio público, nas redes estaduais e distrital de educação. Disponível em:

<http://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?data=25/11/2013&jornal=1&pagina=24&totalArquivos=160>. Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB, nº 3**, de 26 de junho de 1998. Institui as DCNEM- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03\\_98.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf) Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/ SASE), 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-articulacaocom-os-sistemas-de-ensino--sase/apresentacao> Acesso em: 03 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **SIMEC- Sistema de Monitoramento Execução e Controle**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/114-conhecaomec-1447013193/sistemas-do-mec-88168494/143-simec> Acesso em mar. 2019.

BRASIL. Planalto Central. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa as Leis de Diretrizes e Bases pra o ensino de 1º e 2º graus, e da outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html> Acesso em: 04 nov. 2018. Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Planalto Central. **Decreto nº 5.154**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5154.htm). Acesso em 04 mar. 2019.

BRASIL. Planalto Central. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Implementa o Plano de Metas Do Compromisso Todos Pela Educação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm) Acesso em: 02 out. 2019.

BRASIL. Planalto Central. **Lei nº 9394/96**. Institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 28 fev. 2019.

BRASIL. Planalto Central. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional da Educação – PNE e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/\\_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm). Acesso em: 04 nov. 2018.

BRASIL. Planalto Central. **Lei nº 13.415**, de 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Planalto Central. **Medida Provisória** nº 746, de 22 de setembro de 2016. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm). Acesso em: 8 mar. 2019.

BRASIL. Portal Federativo. **Professores podem aderir ao Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio a partir de hoje (20)**. Disponível em: <http://www.portalfederativo.gov.br/noticias/destaques/professores-podem-aderir-ao-pacto-nacional-pelo-fortalecimento-do-ensino-medio-a-partir-de-hoje-20>> Acesso em: 10 jan. 2020.

CARRANO, Paulo. Identidades culturais juvenis e escolas: arenas de conflitos e possibilidades. In: **Multiculturalismo Diferenças Culturais e Práticas Pedagógicas**. MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008. p. 182-211.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte. n. 27, jul. 1998. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/edur/n27/n27a08.pdf> Acesso em: 01 mar. 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Educação Básica no Brasil: determinações históricas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 168-200, set./2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12929.pdf>. Acesso: 01 mar. 2019.

DALLABRIDA, Norberto. A reforma Francisco Campos e a modernização nacionalizada do ensino secundário. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 32, n. 2, p.185-191, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/viewFile/5520/4015>. Acesso em 29 jan. 2019.

DAVID, Ricardo Santos. O Orientador Educacional e a Escola: a criação de espaços de participação social e exercício da cidadania. **Saberes**, Natal, v. 1, n. 17, p. 138-152. dez., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/saberes/article/view/12183/9228>> Acesso em: 01 mar. 2019.

DUARTE, Rosália. Entrevistas em pesquisas qualitativas. **Educar**, Curitiba, n. 24, p. 213-225, 2004.

DUARTE, Rosália. **Pesquisa qualitativa**: reflexões sobre o trabalho de campo. Cadernos de pesquisa, Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar. 2002.

FERNANDES, Mauro S. Primeiro Diretor Da Escola Estadual Dr. Alfredo Castelo Branco - Grupo Escolar. Além Paraíba, 05 de julho de 2019. **Blog Além Paraíba História**. Disponível em: <https://alemparaibahistoria.blogspot.com/search?q=castelo>> Acesso em: 04 abr. 2020.

FERREIRA JÚNIOR, Amarílio. **História da Educação Brasileira**: da Colônia ao século XX. São Carlos: EdUFSCar, 2010. (Coleção UAB-UFSCar). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/270903884\\_Historia\\_da\\_Educao\\_Brasileira\\_da\\_Colonia\\_ao\\_seculo\\_XX](https://www.researchgate.net/publication/270903884_Historia_da_Educao_Brasileira_da_Colonia_ao_seculo_XX)> Acesso em 11 mai. 2019.

FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FREITAS, Marcos Cezar de; BICCAS, Maurilane de Souza. **História Social da Educação no Brasil (1926-1996)**. São Paulo: Cortez, 2009.

FURTADO, José Geraldo Esquerdo. **História e memórias entre ruínas: o patrimônio ferroviário de Além Paraíba**. 2015. 179f. Tese (Doutorado em Memória Social) – Programa de Pós-Graduação em Memória Social, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015. Disponível em: <http://www.memoriasocial.pro.br/documentos/Teses/Tese47.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2019.

GARCIA, Sandra Regina de. Ensino médio e educação profissional: breve histórico a partir da LDBEN nº 9.394/96. In: AZEVEDO, J. Clovis de; REIS, J. T. (orgs.). **O ensino médio e os desafios da experiência**. São Paulo: Moderna, 2014. p. 45-60.

GINSBURG, Carlo. **Olhos de madeira: nove reflexões sobre a distância**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

IBGE. PNAD Contínua 2016: 51% da população com 25 anos ou mais do Brasil possuíam no máximo o ensino fundamental completo. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/18992-pnad-continua-2016-51-da-populacao-com-25-anos-ou-mais-do-brasil-possuiam-no-maximo-o-ensino-fundamental-completo> Acesso em: 30 set. 2019.

INEP. IDEB. **Resultados e Metas – Ensino Médio**. Disponível em: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultadoBrasil.seam?cid=5870916>. Acesso em 01 out. 2019.

INEP/MEC. **História da Prova Brasil e do SAEB**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/educacao-basica/saeb/historico-do-saeb>. Acesso em 01 mar. 2019.

INEP/MEC. **Pisa/OCDE**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/pisa>. Acesso em mar. 2019.

INEP/MEC. **Inep divulga nova edição do relatório panorama da educação: destaques do education at a glance**. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset\\_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-nova-edicao-do-relatorio-panorama-da-educacao-destaques-do-education-at-a-glance/21206](http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-divulga-nova-edicao-do-relatorio-panorama-da-educacao-destaques-do-education-at-a-glance/21206)> Acesso em mar. 2019.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENDONÇA, Iolanda; GOMES, Maria de Fátima. Grupo focal como técnica de investigação qualitativa na pesquisa em educação. *Investigação qualitativa em educação*. Atas CIAIQ 2016. v. 1.

MERCADANTE, Aloísio. **Lançamento do Pacto Nacional pelo Fortalecimento do Ensino Médio**. Brasília: TV NBR. 2013. 1:06:47. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XykQeJ-x15A>>. Acesso em: 02 nov. 2018.

MINAS GERAIS. IOFMG. **Resolução SeeMG nº 2486**, de 20 de dezembro de 2013. Dispõe sobre a universalização do Reinventando o Ensino Médio nas Escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Disponível em:  
[http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/110574/caderno1\\_2013-12-24%2017.pdf?sequence=1](http://jornal.iof.mg.gov.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/110574/caderno1_2013-12-24%2017.pdf?sequence=1) Acesso em 04 nov. 2018.

MINAS GERAIS. SEEMG. Documento de Transição 2018. Minas Gerais. Disponível em:  
<http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/Documento%20Transi%C3%A7%C3%A3o%202018.pdf> Acesso em 08 de mar. 2019.

MINAS GERAIS. SEE/MG. **Currículo de Referência De Minas Gerais**. Disponível em: <http://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/20181012%20-%20Curr%C3%ADculo%20Refer%C3%A4ncia%20de%20Minas%20Gerais%20vFinal.pdf> Acesso em: 8 mar. 2019.

MINAS GERAIS. Escolas Estaduais da Circunscrição de Leopoldina. **Blog educacao.mg.gov.br SRE Leopoldina**. Leopoldina, 08 set. 2016. Disponível em: <http://sreleopoldina.educacao.mg.gov.br/home/institucional?start=24> Acesso em: 20 jan. 2010.

MINAS GERAIS. REM. **Reinventando o Ensino Médio. Caderno De Orientações**. Minas Gerais: SEE, 2014. p. 1-40. Disponível em:  
[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BADBF1A5A-FE42-49FC-9CEC-DCB3DDDF48E9%7D\\_REINVENTANDO\\_ENSINO\\_MEDIO\\_CADERNO\\_ORIENTACOES\\_WEB.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BADBF1A5A-FE42-49FC-9CEC-DCB3DDDF48E9%7D_REINVENTANDO_ENSINO_MEDIO_CADERNO_ORIENTACOES_WEB.pdf) Acesso em: 09 mar. 2019.

MINAS GERAIS. REM. **Reinventando o Ensino Médio**. Minas Gerais: SEE, 2014. p. 1-40. Disponível em:  
[http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema\\_crv/banco\\_objetos\\_crv/%7BC80F35CB-C33D-435C-A91A-AB1258874A97%7D\\_reinventado\\_ensino\\_Medio\\_WEB.pdf](http://crv.educacao.mg.gov.br/sistema_crv/banco_objetos_crv/%7BC80F35CB-C33D-435C-A91A-AB1258874A97%7D_reinventado_ensino_Medio_WEB.pdf) Acesso em: 09 mar. 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução. *In*: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; SILVA, Tomaz Tadeu. **Currículo, Cultura e Sociedade**. 7. ed. São Paulo Cortez, 2002. p. 7-38.

NASCIMENTO, Manoel Nelito M. Ensino Médio no Brasil: Determinações Históricas **Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 77-87, jun. 2007 Disponível em:  
<http://revistas2.uepg.br/index.php/humanas/article/view/594/581> Acesso em: 01 mar. 2019

SANTOS, D. S.; ASSIS, J. P. F.; TIZZIOTTI, C. C. P. Reinventando o Ensino Médio: um estudo sobre a efetividade do Programa para Redução do Abandono e Evasão no Ensino Médio em Minas Gerais. **Perspectivas em Políticas Públicas**. Belo Horizonte, Vol. X, n.19, p. 165201, jan./jun. 2017. Disponível em:  
<http://revista.uemg.br/index.php/revistapp/article/viewFile/2258/1217> Acesso em: 09 mar. 2019.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação vinculado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v.15, n.44, p. 380-412, maio/ago. 2010.

SCHÖN, D. A. **Educando o Profissional Reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SCHNEIDER, Marilda Pasqual & NARDI, Elton Luiz; **Políticas de Accountability na Educação Básica: Repercussões em municípios catarinense**. UNOESC. Anped. 2012. Disponível em: [http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1408\\_int.pdf](http://www.anped.org.br/sites/default/files/gt05-1408_int.pdf). Acesso em 03 dez. 2019.

SCHWARTZMAN, Simon de. Entrevista de Simon Schwartzman sobre o ensino médio. **Revista Ensino Superior Unicamp**, Campinas, ano 1, n. 2, p. 16-25, 2010. Disponível em: <http://www.schwartzman.org.br/simon/2010revunicamp.pdf>. Acesso em: 8 mar. 2019.

TARDIF, Maurice. Os saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências para a formação docente. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. Portal Observatório da Juventude. **Cadernos do PNEM**. Disponível em: <http://observatoriodajuventude.ufmg.br/pacto-mg/materiais/8-cadernos>. Acesso em: 05/11/2018.

VILELA, M. L. & GUIMARÃES, A. A. Desenhando um cenário de pesquisa sobre os limites e possibilidades de construção de um currículo para o ensino médio de formação humana integral. *In*: IV Jornada Currículo, Docência e Cultura: Experiência, Memória e Narrativa de Professores, 2017, Niterói. **Caderno de resumos**. IV Jornada Currículo, Docência & Cultura: Experiência, Memória e Narrativa de Professores. Niterói: UFF, 2017.

## APÊNDICES

## APÊNDICE A

### Integra da Entrevista piloto com jovem egresso do Ensino Médio

Roteiro:

**1- Que motivos o levaram a ingressar em um curso profissionalizante em outra instituição, além do Ensino Médio cursado na escola e quais os desafios encontrados para a conclusão desta etapa de Ensino?**

*Eu quis fazer o SENAI porque é um curso bom, entendeu? Curso profissionalizante (para ele, concomitante ao Ensino Médio) e para atingir uma profissão, ter alguma coisa. É... Minha maior dificuldade no Ensino Médio, pra completar, foi a questão do cansaço e do sono, né? Pelo fato de eu trabalhar, isso que me atrapalhou um pouco na minha caminhada pelo Ensino Médio. Mesmo assim eu não desisti não! Consegui concluir, mas eu quase parei várias vezes. Mas graças a Deus eu consegui concluir! E concluir o Ensino Médio foi bastante importante porque, na época que estava fazendo o SENAI eu tinha o desejo de ir para outra instituição que é a ESA – a Escola de Sargento das Armas, que é meu sonho! Então eu teria... Eu tinha que concluir o Ensino Médio, de uma forma ou de outra. Aí, eu até parei de fazer o curso do SENAI para fazer aula particular, para dar continuidade no estudo para o curso [concurso] que eu estava querendo.*

**2- Quais os pontos positivos e negativos da escola e o que poderia mudar, na sua visão, para a melhoria do ensino?**

*Os pontos negativos da escola eu acho que é a estrutura, acho que poderia melhorar é... por exemplo, sala de aula, o ambiente poderia ser melhor; não tem uma sala de vídeo decente assim, uma coisa decente para os alunos, para fazer trabalho. Acho que isso poderia melhorar. Está muito caído nesse quesito aí! E o ponto positivo é que pelo fato de ser uma escola pública, acho que tem excelentes professores lá, bastantes professores bons lá, orientadores também, de excelente qualidade e esse é um ponto positivo, cara! E o que a escola não tem [de positivo] é sala de aula, uma sala 'para o' pessoal fazer trabalho, se reunir... Eu acho que está faltando isso, entendeu? “Unir mais os alunos...” (Entrevista com o aluno Luciano – nome fictício).*

## APÊNDICE B

### Roteiro de entrevista semiestruturada do grupo focal

1º Preparação do gravador e do melhor local próximo aos entrevistados;

2º Motivação: Iniciar a conversa explicando os objetivos da pesquisa e apresentando, Na mesa, os cadernos do Pacto, o documento orientador do REM, a matriz curricular do REM, as fotos dos encontros de formação, as atividades propostas, o formulário do PTD-Plano de Trabalho Docente, o cartão do FNDE e atas das reuniões de planejamento na escola.

3º Comentários: cada entrevistado conta as suas memórias, as percepções da chegada do PNEM/REM na escola, indicando as expectativas e os problemas encontrados como também reflexões em torno das questões levantadas;

4º Questões da entrevista:

***Pergunta 1-** A formação continuada do PNEM contribuiu para uma efetiva mudança curricular na escola? Dê exemplos justificando sua resposta.*

***Pergunta 2-** A formação oferecida para o REM era coerente com os princípios do próprio programa?*

***Pergunta 3-** Os materiais/recursos disponibilizados ajudaram a melhorar as práticas em sala de aula?*

***Pergunta 4-** O PNE-Plano Nacional de Educação, que previam metas de universalização e qualidade do Ensino Médio através de programas de redesenho curricular e de formação continuada, o que vocês acham da materialização de tais metas nos programas vivenciados na escola?*

## APÊNDICE C

### Íntegra da Entrevista em Grupo Focal com professores envolvidos nos programas analisados (PNEM/REM)

#### Pergunta 1

**Karita** (atual diretora): *Boa noite, meu nome é Karita! Sou diretora atual da escola. De acordo com a pergunta realizada, acho que, o que não colaborou para o efetivo progresso desse programa na escola foi a não continuidade do mesmo, portanto, quem participou do Pacto colaborou com essa reformulação (curricular), pois trabalhou nas suas turmas e o que não foi como podemos dizer? (Concretizado: Jussara completa). Concretizado, né?...Porque foi devido aos demais não conhecerem o projeto, não quiseram participar, então não teve essa reformulação. O professor que trabalhou nesse projeto fez sim, todo o trabalho conhecido nesse curso com as suas turmas, porém os demais professores, não! Por isso que teve a dificuldade e lembrando que já havia né... o programa do Reinventando o Ensino Médio, o Novo Ensino Médio, que “bateu” junto com o Pacto, igualou...e deu essa dificuldade.*

**Giovane:** *Boa noite, meu nome é Giovane Gomes Pereira! Professor de Física. Na época do Pacto, como a Karita já havia dito, nós fizemos as atividades, tentamos implementar em nossas aulas, né... as atividades que eram sugeridas. O grande problema que eu vejo nisso tudo, vem se arrastando há alguns anos: a questão da política educacional do país! Projetos, às vezes bons, que a gente percebe que de repente poderia ser mais bem aproveitado se fossem é... conduzidos com mais seriedade. O Pacto/REM iniciou, eram grupos em cada escola que trabalhavam com essas atividades, mas infelizmente não foi dado continuidade. Não houve uma disseminação e foi encerrado no ano seguinte. A política educacional, esses projetos que vem, eles tem que ter uma reestruturação para que sejam implantados na escola. Além do Pacto uma coisa que deixou bem claro isso foi a questão do REM, do Reinventando, onde teve uma reformulação no currículo com disciplinas diversificadas, voltadas para a formação dos adolescentes e eu por muitas vezes, tive que dar aula de T.I (Tecnologia da Informação-área de empregabilidades escolhida pela comunidades escolar), dentro de uma sala de aula sem sequer uma utilização de computador. Veio pra gente esse Reinventando, mas não houve uma reestruturação da escola, não houve uma sala de informática que pudesse atender a essas necessidades para que nós pudéssemos ter sucesso com o projeto.*

**Jussara:** *Boa noite, meu nome é Jussara Demarque! O meu modo de ver o programa, né, ele veio até com uma boa intenção e alguns professores ficaram arredios com relação a ele, mas quando nós chegávamos e fazíamos as nossas reuniões, os professores traziam para o Pacto muitas das vezes conteúdos trabalhados nas salas, eles traziam e... A gente concretizava. Chegou a ponto de se questiona a possibilidade do estado nos dar uma estrutura para que pudéssemos levar isso daí, a gente já trazia alguma coisa, reformulávamos aquilo tudo até com certa empolgação, em alguns momentos. Mas não chegou a levar como os próprios colegas aqui, de trabalho, estão dando a informação. Não foi uma coisa que foi levada a diante, uma coisa que parou, resolveu parar e não teve, na realidade... Não foi pra frente a pesar de eu achar que aquilo deu um estímulo grande aos professores. Eu acho que dava um estímulo grande aos professores. Mas infelizmente acho que não teve o devido apoio que deveria ter tido.*

**Cícero:** *Boa noite, meu nome é Cícero Cantarelli! Eu concordo plenamente com o que todos os nossos professores falaram antes e quando eu fui convidado para participar do Pacto eu fui com uma certa, eu fui quase que praticamente obrigado por quê? Eu já sou professor há vinte e poucos anos e sempre vejo projetos que surgem e logo quando termina um governo esse projeto acaba. Então o Pacto pra mim, seria mais um projeto que não iria a frete, como não foi, pois cada governo vem, faz o seu projeto, acaba o governo, o seguinte, não vai pra frente. Nós já tivemos o "Acertando o Passo" e vários outros que paravam porque simplesmente muda de governo o (outro) governo não dá continuidade, ok?*

**Aline:** *Mas essa questão de ser obrigado é devido a que, essa questão de se sentir impelido a fazer foi por quê?*

**Cícero:** *É porque eu já tinha participado de outros projetos, o Projeto Itinerante, eu fui a Belo Horizonte fazer o curso, depois eu fui a Patos de Minas fazer um curso e quando acabou o governo o Itinerante acabou. O PAV teve o Acertando o Passo, a gente até debochava dos nomes que eles davam... O Acertando o Passo, o PAV, nós inventávamos apelidos porque sabíamos que eram passageiros. Igual ao que você vê atualmente, com o Tempo Integral. Esse governo agora já não vai colocar Telessala... por quê? Foi um projeto que estava em um governo, saiu um governador, entrou um novo, já acabou praticamente com o Tempo Integral... eles não veem o que o governo deixa de proveito.*

**Giovane:** *É essa política educacional que eu questiono, eu questiono essa política educacional! Por quê? Acontece que, quando vem a verba para a educação eles tem que aplicar essa verba e eles fazem grosso modo, esses projetos vêm e antes de chegar à escola eles deveriam ver realmente se vale a pena, como ele vai ser implantado na escola, de que forma que vai acontecer para que a implantação do projeto seja concluída.*

**Karita:** *...E não mais uma propaganda política, "de sucesso"! Então essa política, essa questão de aplicação de dinheiro público na educação tem que ser revista, mas de que forma?*

## **PERGUNTA 2**

**Giovane:** *Não! Efetivamente, não! Eu creio que quando nós nos propusemos a fazer algo novo, nós devemos nos preparar para tal. Essa preparação tem que ser através de uma capacitação, eu acho que professor tem que estar capacitado pra tal e essa capacitação tem que vir antes mesmo do programa se implantado na escola. Não é o programa se implantado na escola, o professor começa a trabalhar pra depois receber essa capacitação. Eu mesmo fui um que comecei a trabalhar com T.I e em momento nenhum eu recebi qualquer tipo dessa capacitação, para tal. Eu já tinha um conhecimento já adquirido ao longo da minha carreira, em informática, por isso que até eu me propus a trabalhar nessa área porque eu já tinha esse conhecimento, mas muitos outros professores, que eu conheço que na época trabalhou com T.I, eu até cheguei ajudar em algumas questões, pois eles não tinham o a base, o conhecimento necessário e eu me vi, dentro de sala de aula, trabalhando com conceitos de T.I sem ter uma ferramenta para mostrar para o aluno, na prática, de que forma aquilo funcionava.*

**Jussara:** *Aqui é a professora Jussara, assino em baixo no que ele está falando porque eu também fiz parte nesse momento, Giovane, junto com você e a gente não tinha material, não lidava com as possibilidades, que não colocaram pra gente possibilidades nenhuma, então, jogaram lá, jogaram no ventilador, a verdade é essa e assino embaixo nas palavras dele. Obrigada, Giovane!*

**Karita:** *Em relação ao Reinventando o Ensino Médio, o que não teve uma aceitação foi o sexto horário devido ao tempo que os alunos permaneciam na escola muitos não permanecia porque como o Giovane e a Jussara disseram não teve um comprometimento de todos os professores, portanto não teve uma formação, nenhum curso que capacitasse, que os professores se adaptassem, assim como os alunos a esse sexto horário e isso teve um tumulto. Como teve toda essa problemática do sexto horário, o que achou mais fácil? Cancelar, do que dar continuidade, dando formação para os professores, uma formação continuada, então eu acho que o Reinventando não muita aceitação e como os demais disseram, eu concordo sim, que foi uma problemática, sim!*

**Giovane:** *Eu acho, em minha opinião, que o projeto era um projeto bom, viável só que ele foi...*

**Karita:** *Implementado...*

**Cícero:** *...Só que tinha o nome de Reinventando e não reinventaram nada! A gente continuou no giz e no cuspe! Então foi isso, né?! Você não recebia material nenhum para trabalhar, era o cuspe e no giz, não tinha atrativo nenhum esse reinventando.*

**Jussara:** *Inclusive, para poder colocar essas crianças para ficarem fixas até o sexto horário a escola até mudou certas coisas. Fez algumas mudanças em termo de alimentação, fez horário de recreio, que também teve mudança. A escolha inclusive para o último horário do nosso tempo foram aqueles professores que conseguiam segurar o aluno na sala de aula, passaram para ficar no sexto tempo para poder segurar esses alunos. Agora, atrativos pra eles, mesmo que a gente reinventasse material não tinha! Então, difícil! Nem preparação!*

### **PERGUNTA 3**

**Cícero:** *Eu não enxerguei não, Aline. O Pacto tinha um número x de professores, já o Reinventando incluí todo mundo. Não adiantava eu ter a minha experiência de Pacto se os demais amigos não tinham, entendeu? Então eu acho que não, tá?*

**Jussara:** *O professor Cícero foi bem claro, né? Eu aceito aquilo que ele está falando porque, como ele disse, um (programa) deveria estar complementando o outro, mas não houve isso não! Pelo o meu modo de ver não aconteceu não.*

**Giovane:** *Concordo plenamente, não houve! Não consigo enxergar uma integração entre os projetos. Pra mim, no meu modo de ver, eu tenho como memórias que cada um dos projetos era diferentes um do outro caminharam de forma diferente um do outro.*

**Karita:** *Realmente, o Pacto funcionou isolado do Reinventando o Ensino Médio, como os demais falaram. O Pacto foi restrito a alguns profissionais, os professores. E o Reinventando pegou a escola toda de uma forma incorreta porque ele foi imposto e não foi trabalhado anteriormente para saber a funcionalidade desse sexto horário. Agora, o*

*Pacto quem tinha esse trabalho com o Pacto, a turma do Pacto tinha conhecimento dessa necessidade desse Reinventando, porém, os dois não andaram junto. O Pacto e o Reinventando foram situações distintas foram cada um para uma via e no final não deu certo. Por exemplo, nós do Pacto, pegávamos o que aprendíamos nas reuniões, os formulários (PTD-PLANO DE TRABALHO DOCENTE), as atividades, levávamos pra sala, pedíamos ajuda aos demais professores para que isso funcionasse. Tinha uns que com muita má vontade ajudava. E já o Reinventando, ele foi imposto “haverá o sexto horário e os alunos terão que ficar nesse sexto horário” E foi o que não aconteceu! Então não teria uma funcionalidade, o Reinventando, já que alguns não tinham conhecimento sobre ele e nem viam a real necessidade desse programa na escola.*

**Giovane:** *Relembrando aqui a questão do REM é que eu até hoje me lembro de que fui pego de surpresa. Porque o REM durou um ano e a gente está acostumada com esses projetos acabarem na mudança de governo de um para o outro. O REM não! Acabou no mesmo governo, começou com o Aécio e acabou no mesmo governo, no ano seguinte. Quer dizer, olha só, absurdo isso!*

#### **PERGUNTA 4**

**Giovane:** *Bom, a questão da universalização (do Ensino Médio), o que esses programas contribuíram ou não para tal é a questão do sexto horário. Qual o maior problema da escola hoje? Trazer os alunos pra sala de aula. É manter os alunos dentro de sala de aula. É atrair os alunos. No meu modo de pensar, só há uma forma de a gente fazer isso: é criar um grupo de professores que estão habituados com a escola, que vivenciam a realidade dentro da sala de aula que esses sim serão capazes de criar propostas capazes de manter os alunos na sala de aula, de trazer esses alunos para a escola. A escola hoje, muito se fala em modernização... O aluno tem o mundo a sua volta, tem um mundo dentro o bolso. Uma sala de aula não traz nada disso pra ele. E as salas de aula hoje continuam do mesmo jeito que era as salas de aula de 10, 20 anos atrás. Quadro negro, giz, cuspe. A boa maioria das escolas do estado. E foi isso, inclusive, que levou o REM a não progredir. Porque se o REM viesse e junto com o REM viesse toda a estruturação necessária, talvez o REM hoje estivesse cooperando aí... e o Pacto estaria dando toda a estrutura, o entorno e levando à frente essa nova universalização, essa meta, melhorando a qualidade do ensino. É necessária uma nova estruturação das escolas do estado. É necessário que haja uma mudança e essa mudança não é através de um simples programa. A gente sabe disso, a gente está dentro da sala de aula todos os dias, gente! Uma criança não fica dentro de uma sala de aula de 7h às 11 e meia assistindo aula porque o calor é infernal. Os ventiladores, quando um não funciona o outro capenga, quando não o tem! Eu vejo colegas nossos que falam do estado do Rio, por exemplo, onde as salas têm ar condicionado e as crianças não ficam rodando no corredor não, dentro da sala de aula!*

**Jussara:** *Quando se fala no REM e no Pacto, juntos, ao mesmo tempo... A gente vem falar e firmar: querer universalizar essa qualidade de ensino como previa lá a Meta 3ª do PNE... Universalização é a pergunta referente ao Pacto e ao REM. Não teve as devidas condições, não foram para universalizar, puseram essa palavra, universalização, fica uma coisa muito forte, universalizar... Porque perante o que o Pacto/REM se apresentou como se consegue universalizar? É essa a pergunta que fica no ar: Como? Mediante ao que foi passado. Então a gente vai questionando a todo o momento...*

**Karita:** *Como a Jussara disse Como alcançar a terceira meta do PNE que prevê a universalização e qualidade deste Ensino Médio, sendo que os programas vivenciados na escola não tiveram o impacto, o devido respaldo, o impacto previsto para os professores e alunos? Universalização e qualidade do Ensino Médio seriam o que, o sexto horário? Os alunos dentro de sala com horários restritos para merenda. A comunidade que a escola atende é muito carente, nós não temos (na época) aparelhagem de som, equipamento multimídia, para segurar esses alunos, umas atividades diferenciadas, então colocaram muitas expectativas em cima desses programas e essas expectativas não foram alcançadas e nem continuadas pelo estado, então a equipe que fez o Pacto conseguia passar pra turma o que era necessário, já os demais que não participavam ficavam à deriva sem saber o que fazer...*

**Jussara:** *...Sem material!*

**Karita:** *...Sem material e sem nada! Um exemplo: o sexto horário, poderia ser utilizado uma sala multimídia, com conteúdo diversificado, como é que faria isso?*

**Jussara:** *...Computadores para utilizar no REM...*

**Karita:** *Isso, computadores...*

**Giovane:** *...Como você pega 40 alunos e coloca dentro de uma sala de aula, para atender às necessidades do governo, porque eles fazem isso! Uma escola que tem uma estrutura grande, com salas grandes, ela tem que ocupar todo o espaço daquela sala. Se tiver 50 alunos matriculados, por exemplo, no primeiro ano, tiver 50 alunos e na sala couberem os 50 alunos, essa sala vai ter que ficar com 50 alunos...*

**Karita:** *...É isso aí! Não tem uma divisão de turma, não!*

**Giovane:** *É dessa forma!...*

**Jussara:** *...É ter 3 computadores para atender 50 alunos!*

**Giovane:** *Hoje a escola... A gente vive num mundo totalmente diferente, hoje a escola não é formada apenas por profissionais como outrora: somente professores, gestores, (profissionais de) serviços gerais... Hoje a escola precisa de profissionais novos como psicólogos, assistente social, a escola precisa reformular essa parte também*

**Jussara:** *Mas naquela época (dos programas) não tinha nada!*

**Karita:** *Muito... A situação de hoje em dia continua a mesma daquela época, nós não temos respaldo em nada, nós não temos folha para xerocar uma avaliação e quer que o impacto seja causado, universalize e dê qualidade ao Ensino Médio sendo que não temos objetos para fazer com que isso aconteça.*

**Cícero:** *...No tempo em que eu estudava, a maioria dos professores, gente, não eram habilitados, tinha meu professor de geografia que era advogado o professor de ciências era farmacêutico e hoje nós temos uma excelente qualidade dos professores, mas infelizmente...o sistema, em minha opinião, parece que tem gente que nunca foi para a sala de aula, sabia? Eu acho que eles nunca foram à sala de aula, sabia? Porque eles criam cada coisa que parece absurda, então tinha que partir também da gente que vive o dia-a-dia para elaborar esses projetos, porque eles criam uns projetos que a gente fala assim...*

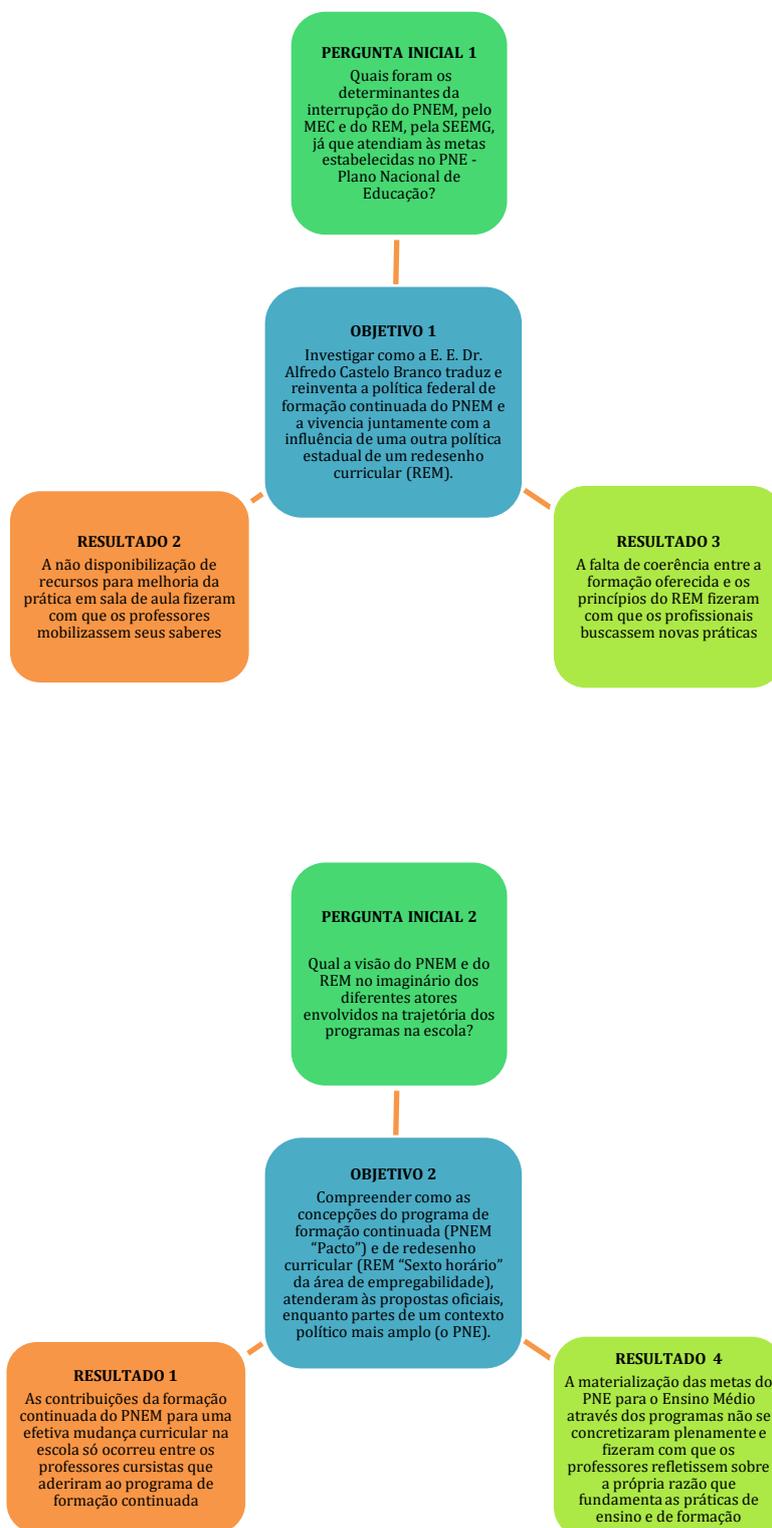
**Jussara:** ...Elaborado por pessoas que nunca...

**Cícero:** ...Esse pessoal nunca entrou em sala de aula! Eu queria ver eles numa sala de aula com 50 alunos...

**Karita:** ...Teriam o impacto deles!!!

## APÊNDICE D

### Diagrama de Resultados



## APÊNDICE E



# DESENHANDO UM CENÁRIO DE PESQUISA SOBRE OS LIMITES E POSSIBILIDADES DE CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO PARA O ENSINO MÉDIO DE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL



Aline dos Anjos Guimarães<sup>1</sup> e Mariana Lima Vilela<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Mestranda PPGE FE UFF; <sup>2</sup> Orientadora FE UFF

### QUESTÃO DE PESQUISA:

Quais os limites e possibilidades de construção de um currículo do Ensino Médio que contemple a Formação Humana Integral?

### DESENHANDO UM CENÁRIO:



Espaço institucional de redesenho curricular:  
 Quais são os recortes?  
 Quais os caminhos de análise?  
 Quais as metodologias?  
 Quais as fontes?

### REFERÊNCIAS:

- CONTRERAS, J. A autonomia de professores. São Paulo: Cortez. 2002.  
 GAUTHIER, Clermont et al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006. 480p.  
 MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa & SILVA, Tomás Tadeu. Sociologia e Teoria Crítica do Currículo: uma introdução. In: MOREIRA, A.F.B & SILVA, T.T. Currículo, Cultura e Sociedade. São Paulo: Cortez. 7-37. 1998.  
 NÓVOA, António et al. Pesquisa em educação como processo dinâmico, aberto e imaginativo: uma entrevista com António Nóvoa. Educação & realidade, v. 36, n. 2. Porto Alegre – RS, maio/agosto 2011. p. 533-543.  
 TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

**Fonte:** VILELA & GUIMARÃES, 2017.



## APÊNDICE G

### EXEMPLO DE ATIVIDADES DE ESTUDOS PNEM

#### ATIVIDADES DE ESTUDOS INDIVIDUAIS

(CARGA HORÁRIA TOTAL: 50 HORAS POR ETAPA)

#### FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E COORDENADORES PEDAGÓGICOS

ETAPA 1 - CADERNO Nº: 6 MÊS: DEZEMBRO

NOME DO(A) PROFESSOR(A)/COORD. PEDAGÓGICO(A):

ORIENTADOR (A) DE ESTUDO: ALINE DOS ANJOS GUIMARÃES

ESCOLA: ESCOLA ESTADUAL DR. ALFREDO CASTELO BRANCO

MUNICÍPIO: ALÉM PARAÍBA-MG

Data: 02/12/2014

Tema/Atividade: "AVALIAÇÃO EDUCACIONAL; UMA INTRODUÇÃO" P. 5

Tema do capítulo: AVALIAÇÃO NO ENSINO MÉDIO

#### REGISTRO DA ATIVIDADE DE ESTUDO REALIZADA:

#### OBSERVAÇÕES ADICIONAIS QUANTO A ATIVIDADE DE ESTUDO REALIZADA:

*Reflexão e ação P. 17*

*DE ACORDO COM AS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS  
PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, AS DCNEM:*

- 1- CLASSIFIQUE AS 3 DIMENSÕES BÁSICAS DA AVALIAÇÃO E AS TRÊS FUNÇÕES DA AVALIAÇÃO COMO INTEGRANTES DO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM? P. 6-7-8
- 2- EM LINHAS GERAIS, AVALIAMOS PORQUE QUEREMOS E TRABALHAMOS POR EDUCAÇÃO DE QUALIDADE. NESTE CONTEXTO, E DE ACORDO COM A "CARTA DE CAMPINAS", POR QUE É UM EQUIVOCO UTILIZAR A AVALIAÇÃO COMO ÚNICA PRÁTICA ESCOLAR CAPAZ DE GARANTIR, OU REVELAR A QUALIDADE DO PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO E UMA ILUSÃO SOCIAL ACREDITAR QUE AVALIAR OS SISTEMAS DE ENSINO GARANTIRIA A SUA QUALIDADE? P. 8-9
- 3- COMO SE DEVE ENCARAR A AVALIAÇÃO VINCULANDO-A AO DESAFIO DA APRENDIZAGEM? P. 12
- 4- NUMA ESCOLA QUE SE PRETENDA DEMOCRÁTICA E INCLUSIVA, COMO DEVEM SER AS PRÁTICAS AVALIATIVAS? P. 12-13

- 5- QUAL E O PONTO DE APOIO DA PROPOSTA CURRICULAR DA ESCOLA PARA ATINGIR SUA PLENITUDE, OU SEJA, PARA QUE CADA CONHECIMENTO, COMPETÊNCIA OU HABILIDADE SEJAM EFETIVAMENTE ATINGIDOS POR CADA UM DOS ALUNOS? P.15
- 6- POR QUE AS MATRIZES DE AVALIAÇÃO OU DE REFERENCIA NAO DEVEM SER UTILIZADAS COMO PROPOSTA CURRICULAR? P. 17
- 7- COMO PODEM E DEVEM SER UTILIZADOS OS RESULTADOS DAS AVALIAÇÕES EXTERNAS? P.17
- 8- QUAIS OS MAIORES DESAFIOS DA AVALIAÇÃO EDUCACIONAL EM SUA DISCIPLINA E COMO SE DEU A CONSTRUÇÃO DE SUA CONCEPÇÃO DE AVALIAÇÃO NA SUA TRAJETÓRIA DCENTE? P 17-18

\_\_\_\_\_  
NOME DO PROFESSOR/COORD. PEDAGÓGICO

\_\_\_\_\_  
ASSINATURA

## APÊNDICE H

### MATRIZ CURRICULAR DO REINVENTANDO O ENSINO MÉDIO – ÁREA DE EMPREGABILIDADE: TI- TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO

  
 SECRETARIA DO ESTADO DA EDUCAÇÃO DE MINAS GERAIS  
 SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE LEOPOLDINA  
 ESCOLA ESTADUAL "DR. ALFREDO CASTELO BRANCO" – MUNICÍPIO: Além Paraíba

**MATRIZ CURRICULAR - ENSINO MÉDIO REGULAR DIURNO ANO: 2014**  
**ÁREA DE EMPREGABILIDADE – TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO**

**FUNDAMENTAÇÃO LEGAL:** Lei Federal nº 9394/1996 de 23/12/1996, Parecer CEE nº 1132/1997 de 12/11/1997, Parecer CEE nº 1158/1998 de 11/12/1998, Res. SEE nº 666/2005 de 08/04/2005, Res. CEB/CNE nº 04/2010 de 13/07/2010, Res. CEB/CNE nº 02/12 de 31/01/2012, Res. SEE nº 2197/2012 de 27/10/2012, Res. SEE nº 2.368, de 09/08/2013 e Resolução SEE nº 2486/2013 de 21/12/2013.

ÁREAS DE CONHECIMENTO	DISCIPLINAS	1º ANO			2º ANO			3º ANO		
		AS	AA	CHA	AS	AA	CHA	AS	AA	CHA
BASE NACIONAL COMUM	Linguagens	04	160	133:20	04	160	133:20	04	160	133:20
		02	80	88:40	02	80	88:40	02	80	88:40
	Matemática	01	40	33:20	-	-	-	-	-	-
		04	160	133:20	04	160	133:20	04	160	133:20
	Ciências da Natureza	02	80	88:40	02	80	88:40	02	80	88:40
		02	80	88:40	02	80	88:40	02	80	88:40
	Ciências Humanas	02	80	88:40	02	80	88:40	02	80	88:40
		02	80	88:40	02	80	88:40	02	80	88:40
		01	40	33:20	01	40	33:20	01	40	33:20
		01	40	33:20	01	40	33:20	01	40	33:20
PARTE DIVERSIFICADA	Linguagens	02	80	88:40	02	80	88:40	02	80	88:40
		-	-	-	01	40	33:20	01	40	33:20
SUBTOTAL		25	1000	833:20	25	1000	833:20	25	1000	833:20
CONTEÚDOS DA ÁREA	Computação e Computador	02	80	88:40						
		01	40	33:20						
CONTEÚDOS PRÁTICOS	II na Prática: Jogos e Edição de Texto	02	80	88:40						
		05	200	166:40						
SUBTOTAL		30	1200	1000:00						
TOTAL										

Legenda: AS – Aulas Semanais    AA – Aulas Anuais    CHA – Carga Horária Anual    LEM – Língua Estrangeira Moderna

VIDE VERSO

INDICADORES FIXOS:

Duração do Módulo-aula: 50 minutos

Número de semanas letivas: 40

Carga horária Anual: 1º ano: 1000 (um mil) horas.

2º e 3º ano: 833:20 (oitocentas e trinta e três) horas e 20 (vinte) minutos.

Número de dias letivos semanais: 05

Número de dias letivos anuais: 200

**OBSERVAÇÕES:**

- 1 - Base Nacional Comum e Parte Diversificada - ambas integrando e articulando a vida cidadã com as áreas de conhecimento/Temas transversais relativos à saúde, sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos das crianças e adolescentes, direitos dos idosos, educação ambiental, educação em direitos humanos, educação para o consumo, educação fiscal, educação para o trânsito, trabalho, ciência e tecnologia, diversidade cultural, dependência química, higiene bucal e educação alimentar e nutricional, tratados transversal e integradamente, determinados ou não por leis específicas.
- 2 - O ensino da Música (Lei nº 11.769/08, de 18/08/08), fará parte do ensino de Arte, obrigatório na Educação Básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.
- 3 - O estudo de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena serão em todos os casos tratados de forma transversal, permeando pertinentemente com os demais componentes curriculares, em especial, nas áreas de Artes, Literatura e História Brasileira (Lei nº 10.639/2003 de 09/03/2003 e Resolução SEE nº 1159/08).
- 4 - A Língua Estrangeira Moderna (Espanhol) – Lei Federal nº 11.161/05, é de oferta obrigatória pela Escola e matrícula facultativa ao aluno do Ensino Médio a partir do 2º ano. Não ocorrendo, por parte do aluno, a escolha da segunda Língua Estrangeira Moderna - LEM a ser ofertada, este módulo-aula semanal será destinado para o conteúdo de LEM Inglês ofertado em caráter obrigatório, ficando assim este conteúdo com 03 (três) módulos-aula semanais e carga horária anual de 100 (cem) horas.
- 5 – A Educação Física é de oferta obrigatória dentro do turno (Lei nº 17.942/2008) e em todos os anos do Ensino Médio, sendo facultativa ao aluno amparado pela Lei Federal nº 10.793/2003.
- 6 – Todas as disciplinas das Areas de Empregabilidade pertencem a Parte Diversificada.

Além Paraíba, 03 de Fevereiro de 2014.

Ass. Diretor: \_\_\_\_\_

Aprovação do Colegiado Escolar:

---



---



---



---

## APÊNDICE I

### CRONOGRAMA DO 2º ANO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DO PNEM (PACTO)



ALÉM PARAÍBA, 15 DE MAIO DE 2015

#### CRONOGRAMA DE ENCONTROS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DA II ETAPA DO PACTO NACIONAL PELO FORTALECIMENTO DO ENSINO MÉDIO (PNEM) - E. E. Dr. ALFREDO CASTELO BRANCO

Diretor: Miguel Beltrino de Souza Junior – MASP:1096353-6  
 ORIENTADORA DE ESTUDOS: ALINE DOS ANJOS GUIMARÃES – MASP: 1.320777-4  
 ABRIL: CADERNO 1 (ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO NO ENSINO MÉDIO)

SEXTA-FEIRA	SEGUNDA-FEIRA	SEXTA-FEIRA
<b>2º ENCONTRO</b> DATA: 10 DE ABRIL HORA: 17:00 ÀS 18:30 CARGA HORÁRIA: 1,30 LOCAL: E. DR. A. CASTELO BRANCO LOCAL: E. DR. A. CASTELO BRANCO	<b>1º ENCONTRO</b> DATA: 06 DE ABRIL HORA: 17:00 ÀS 20:30 CARGA HORÁRIA: 3,30 LOCAL: E. DR. A. CASTELO BRANCO	<b>2º ENCONTRO</b> DATA: 10 DE ABRIL HORA: 17:00 ÀS 18:30 CARGA HORÁRIA: 1,30 LOCAL: E. DR. A. CASTELO BRANCO
1. SOCIALIZAÇÃO DA ATIVIDADE/40 2. Estudo do texto: "2. Valorização e interpretação do planejamento participativo: Projeto Político-Pedagógico, Proposta Pedagógica Curricular, Plano de Trabalho Docente, Regimento Escolar e Estatuto(s) como mediações para a Organização do Trabalho Pedagógico Escolar/23" 3. ATIVIDADE COLETIVA/32	1. ESTUDO DO TEXTO: "3. A formação continuada na escola: o papel do gestor escolar e do coordenador pedagógico na reconfiguração da hora-atividade - espaço de elaboração, interpretação e avaliação coletiva do Plano de Trabalho Docente/32" 2. ATIVIDADE INDIVIDUAL/40	1. SOCIALIZAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DO PLANEJAMENTO PARTICIPATIVO: PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, PROPOSTA PEDAGÓGICA CURRICULAR, PLANO DE TRABALHO DOCENTE, REGIMENTO ESCOLAR E ESTATUTO(S) COMO MEDIAÇÕES PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO PEDAGÓGICO ESCOLAR/23 2. ATIVIDADE COLETIVA/32
<b>4º ENCONTRO</b> DATA: 17 DE ABRIL HORA: 16:50 ÀS 17:50 CARGA HORÁRIA: 1:00 LOCAL: E. DR. A. CASTELO BRANCO	<b>3º ENCONTRO</b> DATA: 13 DE ABRIL HORA: 19:00 ÀS 20:00 CARGA HORÁRIA: 1:00 LOCAL: E. DR. A. CASTELO BRANCO	<b>4º ENCONTRO</b> DATA: 17 DE ABRIL HORA: 16:50 ÀS 17:50 CARGA HORÁRIA: 1:00 LOCAL: E. DR. A. CASTELO BRANCO
1. SOCIALIZAÇÃO E ENTREGA DA 1ª PARTE DA ATIVIDADE/20; 2. ATIVIDADE/20: COM OS PROFESSORES CURSISTAS A, B E C. (2ª parte) 3. ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E ATIVIDADE PARA CASA: "1. A formação humana integral: a articulação entre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano e a Organização Do Trabalho Pedagógico / 11" ( Atividade/13)	1. ESTUDO DO TEXTO: "1.1 A escola como locus da formação integral: trajetórias docentes e reconhecimento das diferentes juventudes/14" 2. ATIVIDADE/20: COM PROFESSORES E ESTUDANTES 1, 2, 3 E 4.	1. SOCIALIZAÇÃO E ENTREGA DA 1ª PARTE DA ATIVIDADE/20; 2. ATIVIDADE/20: COM OS PROFESSORES CURSISTAS A, B E C. (2ª parte) 3. ORIENTAÇÃO PARA ESTUDO E ATIVIDADE PARA CASA: "1. A formação humana integral: a articulação entre os direitos à aprendizagem e ao desenvolvimento humano e a Organização Do Trabalho Pedagógico / 11" ( Atividade/13)