



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO**  
**CENTRO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS - CFCH**  
**FACULDADE DE EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**ANTONIO FRANCISCO DE VIVEIROS JÚNIOR**

***IH!NOVADOR: O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE UMA POLÍTICA DO***  
**ENSINO MÉDIO**

**RIO DE JANEIRO**  
**2013**

**ANTONIO FRANCISCO DE VIVEIROS JÚNIOR**

***IH!NOVADOR: O OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE UMA POLÍTICA DO  
ENSINO MÉDIO***

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Libania Nacif Xavier

RIO DE JANEIRO  
2013



**Universidade Federal do Rio de Janeiro**  
Centro de Filosofia e Ciências Humanas  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação

A Dissertação “**Ih!novador: o olhar dos professores sobre uma política do Ensino Médio**”

Mestrando: **Antônio Francisco de Viveiros Júnior**

Orientado pelo (a): **Profª. Drª. Libânia Nacif Xavier**

E aprovada por todos os membros da Banca Examinadora foi aceita pela Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro e homologada pelo Conselho de Ensino para Graduados e Pesquisa, como requisito parcial à obtenção do título de

**MESTRE EM EDUCAÇÃO**

**Rio de Janeiro, 25 de março de 2013**

**Banca Examinadora:**

Presidente:

**Profª. Drª. Libânia Nacif Xavier**

**Prof. Dr. Renato José de Oliveira**

**Profª. Drª. Ana Waleska Pollo Campos Mendonça**

Dedico aos pilares da minha vida, minhas filhas Sarah Campos Viveiros e Júlia Campos Viveiros.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço principalmente a Deus, por ter me dado força e energia, para enfrentar todos os desafios e dar continuidade a minha trajetória de vida.

Aos meus pais, Antonio Francisco de Viveiros e Luiza Araújo Viveiros por serem instigadores e por me oferecerem à oportunidade de continuar em busca de meus objetivos. Aos meus queridos irmãos Edwana, Rosana, Carlos, Reginaldo, Silvério, Suzana e Sylwana que mesmo distantes, estão sempre presentes em minhas conquistas. Muito obrigado por participarem da minha vida, sem vocês esse sonho não seria possível. Amo vocês! Também agradeço à Eloiza Campos por ter me ajudado, trazendo alegrias e companheirismo.

Aos amigos Claudia Fadel, Robson Costa, José Vicente, Inez Paz, Regina Barbosa, Rogério Félix e Sidnei Cruz por estarem ao meu lado nessa trajetória acadêmica e também, pessoal, fazendo-me acreditar que é possível ter esperança no ser humano.

Aos professores, estudantes e demais servidores da Escola Sesc, bem como os do Serviço Social do Comércio (Sesc- DN), por tornar possível a realização desta pesquisa.

Aos amigos e conselheiros Artur Motta, Francisco Cordão e Carlos Artexes por estarem sempre à disposição para realização de entrevistas e conversas, para que a veracidade deste estudo fosse possível.

A professora Libania Nacif Xavier, por aceitar a orientação e me proporcionar ótimos momentos de conhecimento e sabedoria. Obrigado pelas correções e dicas para que esta dissertação pudesse ser realizada. Aproveito para agradecer ao grupo de pesquisa, composto por Evanilda Negreiros, Arlene Amaral, Nathalie Ramos, Armando Arosa, Fábio Garcez, Amanda Moreira, Bruno Bahia e Janete Trajano e, em especial, a amiga Christiane Pançardes, por ser companheira e por me fazer acreditar que era possível vencer esse desafio.

Aos docentes, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRJ, em especial ao professor Renato José de Oliveira. Também gostaria de agradecer a professora *Ana Waleska Pollo Campos Mendonça* (PUC – Rio). Estes docentes indicaram possíveis caminhos para essa dissertação, durante o momento da qualificação e aceitaram fazer parte da banca examinadora desta pesquisa. Aproveito para agradecer a todos da secretaria do PPGE, que estão sempre dispostos a ajudar no que for necessário, em especial a Solange Araújo.

Finalizo os agradecimentos com um abraço muito especial em todos os discentes do PPGE-UFRJ. Sendo um especial para Viviane Fontes, por estar ao meu lado durante essa caminhada.

## RESUMO

VIVEIROS JÚNIOR, Antônio Francisco de. *Ih!novador: o olhar dos professores sobre uma política do Ensino Médio*. Rio de Janeiro, 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

A dissertação se propõe a analisar as percepções de professores do Ensino Médio (EM) de escolas públicas estaduais brasileiras a respeito do Curso de Formação Continuada sobre o Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI), oferecido pelo Serviço Social do Comércio (Sesc) em acordo com o Ministério da Educação (MEC), em 2010. Iniciamos refletindo sobre a constituição histórica do EM no Brasil, destacando a dualidade estrutural que marca esse nível de ensino e articulando tais marcas de origem às questões que hoje estão se colocando como desafios à universalização do EM. Em seguida, analisamos os conceitos trazidos por Ball (1994) e Mainardes (2006) no que tange ao estudo das políticas educacionais. A pesquisa se apoiou em fontes documentais, tais como o material produzido por meio de questionários impressos e eletrônicos e as cartas escritas pelos professores que participaram do Curso. Para analisar as manifestações dos docentes, nos apoiamos em Nóvoa (1992) e Caria (2007), identificando, por meio desses documentos, que os retrocessos por eles apontados situam-se na própria estrutura do sistema educacional, ou seja, na relação entre as escolas e outras instâncias educacionais como as Secretarias e o MEC. Em contrapartida, os avanços mais significativos sinalizados pelos professores estão situados no nível local, qual seja, dentro da própria unidade escolar, articulando as iniciativas locais e/ou pessoais com lutas politicamente mais amplas. Nesse sentido, foi possível observar os padrões de externalização das percepções dos docentes a respeito da importância dos espaços de formação continuada oferecidos pelo nível central e por parcerias como a que estamos analisando, nos contextos de apropriação, resistência e avaliação de seus efeitos no exercício cotidiano da profissão.

**Palavras-chave:** Formação Continuada de Professores; Programa do Ensino Médio Inovador; Acordo MEC/Sesc.

## ABSTRACT

VIVEIROS JÚNIOR, Antônio Francisco de. *Innovative: a teachers' look at a secondary education policy*. Rio de Janeiro, 2013. Dissertation (Masters in education) - Program of Post-Graduation in Education, Universidade Federal do Rio de Janeiro.

The dissertation aims at analyzing Brazilian state school teachers' perceptions on the Innovative Secondary Educational Program continuing education course for teachers (Pro EMI), offered by the Social Service of Commerce (Sesc) in accordance with the Ministry of Education (MEC), in 2010. Firstly, we will reflect on the historic constitution of secondary education in Brazil, focusing on the structural duality that marks this level of education, and we will articulate such original marks with questions that are nowadays becoming challenges to the universalization of secondary education. Secondly, we will analyze the concepts proposed by Ball (1994) and Mainardes (2006) as regards the study of educational policies. The research is based on documental sources, such as the material produced through printed and electronic questionnaires and the letter written by the teachers who attended the course mentioned. To analyze the teachers' manifestations, we searched for support in Nóvoa's (1992) and Caria's (2007) works, identifying through these documents that the drawbacks pointed by them occur in the very structure of the educational system, i.e., in the relation between schools and other educational institutions such as the Department of Education and MEC. On the other hand, the most meaningful advancements reported by the teachers happen at a local level, that is, inside the school unit itself, articulating the local and/or personal initiatives with broader political struggles. In this sense, it was possible to observe the patterns of perceptions externalized by the teachers as regards the importance of the continuing education for teachers either offered by a central party or partnerships like the one we are analyzing, in terms of contexts of ownership, resistance, and evaluation of its effects on the daily exercise of the teaching profession.

**Key-words:** continuing education for teachers; Innovative Secondary Education Program, MEC/Sesc Agreement.

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>CAPÍTULO I – O ENSINO MÉDIO NO BRASIL. ....</b>	<b>21</b>
I.1 Uma análise histórica do Ensino Médio.....	21
I.2 Desafios e questões atuais do Ensino Médio brasileiro.....	23
<b>CAPÍTULO II – O LUGAR DO PROEMI NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO. ....</b>	<b>33</b>
II.1 Análise de políticas e programas educacionais.....	33
II.2 A produção acadêmica sobre os professores do Ensino Médio .....	41
II.3 Política nacional de formação de professores e o ProEMI: legislação e documentos orientadores.....	46
<b>CAPÍTULO III – O PROEMI E OS SEUS MÚLTIPLOS CONTEXTOS.....</b>	<b>51</b>
III.1 O Acordo MEC/ Sesc no <i>contexto de influência</i> . ....	51
III.2 O curso no <i>Contexto da Prática</i> . ....	56
III.3 O contexto docente. ....	62
<b>CAPÍTULO IV – AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES .....</b>	<b>71</b>
IV.1 As cartas: olhar dos professores sobre a implementação do ProEMI.....	72
IV.2 Os questionários: mais um caminho de voz dos docentes.....	81
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>89</b>
<b>REFERÊNCIAS . ....</b>	<b>94</b>

## LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Oficina Artes Plásticas: fazendo jornal na escola. “Ih!novador:uma revista de opinião” .....	71
Figura 02 – Oficina Artes Plásticas: fazendo jornal na escola. “Gente, olha o foco!” .....	78
Figura 03 – Oficina Artes Plásticas: fazendo jornal na escola. “Inovação em foco” .....	91

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

**Anped** - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

**AP** - Estado do Amapá

**ASA** - Cúpula da America do Sul – África

**ASACOF** - Fórum de Cooperação América do Sul-África

**BA** - Estado da Bahia

**BIRD** - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento

**Capes** - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

**CEB** - Câmara de Educação Básica

**CNE** - Conselho Nacional de Educação

**DCN** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação

**DCNEM** - Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio

**DEED** - Diretoria de Estatísticas Educacionais

**DF** - Distrito Federal

**EM** - Ensino Médio

**ENEM** - Exame Nacional do Ensino Médio

**ES** - Ensino Secundário

**Fundeb** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica

**Fundef** - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

**GO** - Estado de Goiás

**GT** - Grupo de Trabalho

**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

**MA** - Estado do Maranhão

**MEC** - Ministério da Educação

**MT** - Estado do Mato Grosso

**OCDE** - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

**OIT** - Organização Internacional do Trabalho

**PB** - Estado da Paraíba

**PCN** - Parâmetro Curricular Nacional

**PDDE** - Programa Dinheiro Direto na Escola

**PDE** - Plano de Desenvolvimento da Escola

**PE** - Estado de Pernambuco

**PI** - Estado do Piauí

**PP** - Ensino Primário Profissional

**PR** - Estado do Paraná

**PRC** - Plano de Reestruturação Curricular

**ProEMI** – Programa do Ensino Médio Inovador

**RJ** - Estado do Rio de Janeiro

**RN** - Estado do Rio Grande do Norte

**SC** - Estado de Santa Catarina

**SEB** - Sistema Educacional Brasileiro

**SEDUC** - Secretaria de Estado de Educação

**SEEC** - Secretaria de Estado da Educação e da Cultura

**SESC** - Serviço Social do Comércio

**SIMEC** - Sistema Integrado de Monitoramento Execução e Controle do Ministério da Educação

**SS** – Ensino Secundário Superior

**USAID** - United States Agency for International Development

## **LISTA DE ANEXOS**

Anexo 01 – Programação do Curso de Formação de Professores (2010) .....	99
Anexo 02 – Questionário.....	102

## APRESENTAÇÃO

A dissertação que ora apresentamos pretende refletir sobre uma experiência de formação continuada de professores do Ensino Médio por meio do ProEMI (Programa do Ensino Médio Inovador). Não seria possível problematizar essa experiência sem historicizar esse nível de ensino com as especificidades que o mesmo tem trazido no tocante ao dilema entre oferecer uma formação geral ou uma preparação para o mundo do trabalho. Para tal, pretendemos analisar o ProEMI, idealizado pelo MEC (Ministério da Educação) no ano de 2009. Esse programa integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio, preconizando a autonomia escolar, a flexibilização curricular e a inovação de práticas pedagógicas, buscando, assim, segundo o governo, romper com o caráter propedêutico, ou seja, de preparação para o acesso a educação superior, a que o ensino médio tem se caracterizado.

Nesse sentido, esta dissertação tem a intenção de enfrentar os desafios que estão nas raízes de minhas inquietações sobre o dualismo que, historicamente, tem marcado o Ensino Médio, que ora se apresenta como nível de ensino voltado para a formação geral, ora como possibilidade de formação para o mundo do trabalho. Pretende também avaliar – com o distanciamento permitido, posto o encerramento de minha participação no ProEMI – em que medida esse programa funcionou como estratégia significativa de rompimento com a escola média *fragmentada*? Esse conceito será discutido no Capítulo 1, quando fizermos um resgate histórico sobre as disputas e mazelas presentes no Ensino Médio.

Dessa forma, este estudo objetiva compreender quais são as percepções que os docentes fazem do ProEMI. Vale salientar e contextualizar o leitor que o título escolhido para essa dissertação explicita uma das muitas vozes dos professores sobre o ProEMI. “*It!novador*”: um olhar dos professores sobre uma política para o Ensino Médio (EM). Quer dizer que os docentes questionam o adjetivo atribuído a esse programa. Será que de fato ele pode ser considerado inovador para o EM? O governo por meio dessa expressão já não tenta convencer os sujeitos da prática a aceitar essa política e implantá-la? O termo inovador quer dizer que ou o que inova; novador.<sup>1</sup> O contrário pode ser entendido como algo retrógrado ou que não é avançado. Portanto, necessitaremos percorrer alguns caminhos para caracterizar o

---

<sup>1</sup> Cf: Dicionário Eletrônico Houaiss da Língua Portuguesa 2.0.

tipo de formação preconizada pelo programa, trazer à tona as concepções dos professores acerca dessa política educacional, analisando-as por meio dos anais do Curso de Formação Continuada nos quais as cartas redigidas e a amostragem de questionário se constituem fontes documentais importantes.

Assim, a relevância da pesquisa, no tocante ao conhecimento e à avaliação de políticas de ampliação da qualidade do EM, está na investigação que será feita sobre os termos em que se deu essa parceria, bem como na compreensão acerca das formas de percepção manifestadas pelos professores que participaram desse programa. Para tanto, será necessário contextualizar o Ensino Médio no Brasil, assim como os diferentes modelos/políticas de formação continuada existentes ontem e hoje, em nosso país; analisar quais foram as orientações metodológicas que fundamentaram a sua implantação; e, inquirir os professores para percebermos que apropriação eles fazem desta política.

Tal como está apresentado no site do MEC, o ProEMI integra as ações do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE como estratégia do Governo Federal para induzir a reestruturação dos currículos do Ensino Médio. Nesse sentido, trata-se de um Programa que visa “apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nas escolas de Ensino Médio, ampliando o tempo dos estudantes na escola e buscando garantir a formação integral com a inserção de atividades que tornem o currículo mais dinâmico, atendendo também as expectativas dos estudantes do Ensino Médio e às demandas da sociedade contemporânea”.<sup>2</sup> Um Programa com esses objetivos não poderia ser implementado com sucesso se não se voltasse, também, para a formação continuada dos professores que atuam nesse nível de ensino. Por isso, e, na medida do possível, nós pretendemos ter uma resposta que nos ajude a compreender: 1) as condições históricas em que se estruturou o Ensino Médio brasileiro; 2) como se constitui a identidade dos professores de Ensino Médio das escolas públicas brasileiras; 3) como se dá o processo de formulação e implementação de políticas e programas dirigidos ao Ensino Médio; 4) como tais políticas e programas são percebidos, apropriados ou recusados pelos sujeitos envolvidos.

Interessa-nos levantar as possibilidades de análise das políticas dirigidas ao Ensino Médio, com base na abordagem concernente aos múltiplos contextos propostos por S. Ball e Bowe (1993) e Mainardes (2006). Ao procedermos à descrição e análise da experiência de

---

<sup>2</sup> Cf: [http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=1038&id=13439&option=com_content&view=article)

implementação do Curso de Formação Continuada de Professores no âmbito do ProEMI, por meio da parceira MEC-Sesc, procuraremos compreender e avaliar as percepções expressas pelos professores a respeito das atividades desse programa, em especial aquelas voltadas para as inovações curriculares. Por isso a ênfase na visão dos professores, em suas opiniões a respeito do curso realizado no âmbito do Acordo MEC-Sesc.

Isso porque consideramos, sobretudo, que as tão propaladas inovações curriculares para o Ensino Médio passam, necessariamente, pela ação coletiva dos educadores – tão alijados historicamente do processo de tomada de decisão nas escolas, recebendo salários aviltantes e tendo de lidar com o excesso de burocracia a ser cumprida. Tais fatores possibilitam constatar que o trabalho docente se precariza cada vez mais. Visto que é por demais desafiadora a tarefa de transformar a escola num lugar que faça sentido para os jovens que nela estão.

Para melhor compreendermos as inquietações mencionadas anteriormente, cabe ressaltar que esse estudo se justifica, não só pela interlocução acadêmica que visamos empreender, mas também está entrelaçado com a minha jornada acadêmica e profissional, visto que minha trajetória no campo educacional esteve/está mais voltada para o EM e dentro desse nível de ensino, desenvolvendo ações de gestão educacional nas quais conceitos de efetiva participação dos docentes e dos discentes têm centralidade. Comecei como orientador educacional na Educação Básica de uma instituição particular confessional e, em seguida, enveredei pela gestão escolar de instituições públicas e privadas, apostando nas múltiplas possibilidades que surgem quando o trabalho é desenvolvido por meio da construção coletiva pelos vários atores que atuam dentro de uma unidade escolar.

A partir do ano de 2008, fazendo a gestão da área pedagógica da Escola Sesc, fui coordenador de uma formação continuada oferecida a professores de escolas públicas estaduais, dentro do ProEMI, cujos temas da interdisciplinaridade e da contextualização foram trabalhados com professores de 18 estados da Federação, totalizando aproximadamente 1.200 (mil e duzentos) docentes.

Nessa ótica, caberá analisar a experiência dessa formação continuada, oferecida pelo ProEMI, da qual fui partícipe. Sendo necessário cercar-me de instrumentos teóricos e metodológicos que me possibilitem ser analítico – em contraposição ao olhar que já está impregnado em minha visão, que é a do prático – face às questões, às metas e aos objetivos de

curto prazo, para não dizer imediatos, concernentes à melhor forma para implantar o programa, fazê-lo funcionar a contento, mobilizar os professores e demais profissionais envolvidos, dialogar com as autoridades governamentais, representar a instituição à qual estou vinculado, mediar conflitos de interesse, preparar material, atividades e oficinas. Podendo a lista se alongar muito mais.

É com esse olhar que apresentamos o ProEMI como programa governamental a ser analisado. O arcabouço metodológico constitui-se de uma análise documental, sendo nossas principais fontes os documentos legais que oficializam o programa, o Curso de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio (MEC/Sesc, 2010) e suas produções, ou seja, as cartas formuladas pelos professores e amostra dos questionários por eles respondidos.

Segundo Pimentel (2001), os “estudos baseados em documentos como material primordial, sejam revisões bibliográficas, sejam pesquisas historiográficas, extraem deles toda a análise, organizando-os e interpretando-os segundo os objetivos da investigação proposta” (p. 180). A análise documental será feita sob o olhar atento, observando as nuances e as contradições apontadas nos escritos de História da Educação explicitados anteriormente, bem como da pesquisa bibliográfica sobre as políticas formuladas para os docentes do EM das quais alguns autores são convidados a conversar com a investigação a ser feita. Além disso, o escopo documental advindo do MEC são basilares para este estudo.

No que tange à documentação selecionada, será analisado no âmbito do ProEMI o lugar que ocupa o professor, tendo em vista que, no Documento Orientador, várias ações estão voltadas para a ação dos docentes, tais como “as de melhoria das condições de trabalho, formação continuada e apoio às suas práticas” (p.18-19). Contudo, é imperativo propiciar um canal de interlocução direto com esses docentes. Nessa ótica, apresentamos, brevemente, o papel dos documentos legais relacionados ao ProEMI que juntos poderão nos ajudar a responder nossos inquietações. Para que isso seja possível, buscaremos entrelaçar os pressupostos preconizados pelo programa e as tensões que historicamente têm marcado as políticas de organização do EM, bem como aquelas de espectro formativo oferecido aos professores de escolas públicas estaduais.

As principais fontes são as legislações que, ao longo do período republicano, configuraram o Ensino Médio – propedêutico e profissional. Um dos fundamentos do ProEMI é o de promover pretensamente inovações curriculares no Ensino Médio e, nesse sentido, será

possível perceber a experiência descrita pelo presente estudo com o que vamos investigar na pesquisa. A documentação oficial produzida em torno do ProEMI como o Parecer CNE nº 11/2009, a Resolução nº 63/2011, a Portaria nº 971, a Retificação – Portaria nº 971, o Documento Orientador, o Manual de Orientação Simec ProEMI, o Parecer CNE/CEB nº 5/2011 e a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012.

O Parecer nº 11 teve como relator o prof. Francisco Aparecido Cordão, que apreciou as premissas do programa formalmente e contou com a constituição de uma comissão formada por outros três conselheiros da Câmara de Educação Básica do CNE, a saber: o presidente da comissão foi o sr. Adeum Hilário Sauer e outros dois membros: José Fernandes de Lima e Mozart Neves Ramos. O processo nº 23001.000039/2009-69 protocolou o trabalho desenvolvido por essa comissão que, ao final da análise do documento encaminhado pelo MEC e considerando os desafios presentes neste nível de ensino, emitiu parecer favorável pela aprovação da Comissão Especial constituída pela Câmara de Educação Básica, em 29 de junho de 2009, e o submeteu ao Conselho Pleno que aprovou por unanimidade o voto dessa Comissão.

A Portaria Ministerial também apresenta grande importância, visto que ela instituiu o ProEMI, definiu as prerrogativas gerais desse programa, estabeleceu os objetivos pelos quais ele fora criado e definiu as responsabilidades dos entes federados na implementação dessa política. Na Portaria nº 971, de 9 de outubro de 2009, publicada no Diário Oficial da União de 13 de outubro de 2009, Seção 1, página 52, onde se lê: “Art. 3º O Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma de plano de trabalho, e posterior celebração de convênio, execução direta ou descentralização de recursos, na forma da legislação aplicável.” Leia-se: “Art. 3º O Programa Ensino Médio Inovador prestará apoio técnico e financeiro a ações de desenvolvimento e estruturação do Ensino Médio mediante análise, seleção e aprovação de propostas, na forma da legislação vigente.” É possível constatar que a referida retificação mantém o conteúdo, mas modifica a forma construindo uma enunciação discursiva mais geral em detrimento da redação anterior mais específica, permitindo maior autonomia ao governo na gestão dos recursos, bem como na ampliação de alianças com o setor privado.

O Documento Orientador produzido pela SEB pode ser considerado um dos principais amparos legais do ProEMI, afinal ele foi apresentado como política para o EM. Nesse sentido,

traz os desafios da universalização desse nível de ensino, os pressupostos curriculares do programa, as dimensões para um currículo inovador, os órgãos financiadores, a estrutura operacional do programa, a Coordenação Geral, o Comitê Gestor, o Comitê Técnico e suas respectivas atribuições. Além disso, traz outras temáticas a serem trabalhadas no tocante às estratégias de institucionalização do programa, bem como as articulações com os demais entes que constituem o pacto federativo. Por último, o Documento faz menção ao cronograma de implantação e as disposições legais que fundamentam a criação dessa política.

O Manual de Orientação do Sistema Integrado de Monitoramento, Execução e Controle do Ministério da Educação (Simec/ProEMI) apresenta os procedimentos pelos quais os usuários devem estar atentos, visando ter acesso para cadastro, análise, aprovação ou consulta ao Plano de Reestruturação Curricular (PRC). São atribuídas funções aos operadores, tais como: o cadastrador é o responsável que vai inserir no Simec o projeto de reestruturação curricular da escola; o Analista da Seduc é o coordenador do Ensino Médio e/ou coordenador do Ensino Médio Inovador, membros do Comitê Estadual do ProEMI e, por último, o aprovador é o responsável pela aprovação dos projetos de reestruturação curricular dos projetos apresentados pelas escolas e selecionados pela Secretaria de Educação.

O Parecer CNE/CEB nº 5/2011 analisou as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e teve os seguintes conselheiros do CNE como membros da Comissão: Adeum Hilário Sauer (presidente), José Fernandes de Lima (relator), Francisco Aparecido Cordão, Mozart Neves Ramos e Rita Gomes do Nascimento. O Processo de nº: 23001.000189/2009-72 foi protocolado na Câmara Básica e aprovado em 4 de maio de 2011. Pretendemos desenvolver durante esta pesquisa um estudo comparativo entre as DCNEM apontadas no parecer 15/1998, assinado pela professora Guiomar Namó de Mello e as que foram promulgadas em janeiro de 2012, com o intuito de perceber por meio dos textos legais se houve grandes modificações ou se a mais recente representa o continuísmo do arcabouço teórico proposto pela anterior. Essas Diretrizes foram aprovadas por unanimidade pelo Conselho Pleno.

Outra fonte legal é a Resolução nº 63/2011, que autorizou a destinação de recursos financeiros, em 2012, nos moldes e sob a égide normativa do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que entrou em vigor no referido exercício, para as escolas públicas estaduais e distritais de Ensino Médio selecionadas pelas respectivas secretarias de educação que

aderiram ao ProEMI, com vistas a apoiar e fortalecer o desenvolvimento de propostas curriculares inovadoras nesse nível de ensino.

E por fim, a Resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio após longo período para serem homologadas pelo MEC, considerando que as DCNEM foram aprovadas pelo CNE em maio de 2011 e a homologação por meio de resolução somente ocorrera em janeiro de 2012. É possível que, durante o percurso a que este estudo se propõe fazer, alguma hipótese seja construída para explicar o motivo pelo qual o ministro demorou tanto tempo para defini-las.

Também utilizaremos como fonte o Curso de Formação Continuada de Professores do Ensino Médio, realizado em janeiro de 2010, pela parceria MEC/SESC. Essa experiência de formação continuada foi dirigida a professores atuantes nas escolas de Ensino Médio da rede estadual, com abrangência nacional.

Com essa análise sobre o curso, esperamos compreender melhor não apenas os objetivos dessa política, como também identificar quais foram as percepções que os professores expressaram acerca da Formação Continuada. Isso porque a experiência da qual participei como coordenador se institucionalizou mediante convênio do Sesc com o MEC – no qual a Escola Sesc foi protagonista, desenvolvendo escopo formativo. Nesse sentido, torna-se relevante situar essa instituição, bem como explicitar os seus conceitos.

Dentre as fontes para esta pesquisa, duas se destacam: as cartas escritas pelos docentes durante o curso de formação e a amostragem de questionário. Ambas, serão trabalhadas detalhadamente no Capítulo 4 com o intuito de entrelaçarmos os conceitos presentes nos documentos de instituição do ProEMI, além das falas dos professores sobre tal programa feitas durante o curso de formação mencionado anteriormente.

A seguir, passamos a contextualizar o leitor sobre as temáticas e os Capítulos que pretendemos desenvolver. No Capítulo 1, propomos uma reflexão fundamentada nos estudos de História da Educação a respeito das tensões que marcaram o processo histórico de configuração do Ensino Médio no Brasil (que, aliás, não difere muito do processo em nível internacional). Para essa reflexão distanciada no tempo, próximas, no entanto, às questões estruturais que marcam as políticas, as intervenções, as práticas e as decisões relativas a esse

nível de ensino, são cruciais para a compreensão e análise das referências as quais nos propomos investigar.

No Capítulo 2, planejamos discorrer sobre as reformas ocorridas nos anos 1990, e, para atingirmos esse intuito, foi necessário focalizar tais reformas no ensino fundamental e na progressiva universalização do EM. Inclui-se a LDBEN – as novas diretrizes para a formação de professores e para a reestruturação do EM. Dentro desse escopo de reformas, situaremos o lugar que ocupa o ProEMI, seus objetivos, seu funcionamento, seus instrumentos e o papel do Estado na gestão dessa política. A produção acadêmica sobre os professores do EM de modo geral e a Política Nacional de formação de professores de modo específico entrelaçada com o Programa serão analisados.

No Capítulo 3, os múltiplos contextos com os quais o ProEMI se institui enquanto programa curricular voltado para o EM são problematizados, explicitando o Acordo MEC/Sesc no *Contexto de Influência*, segundo Ball (1994) como sendo aquele no qual as políticas são iniciadas, o *Contexto da Prática* cuja base empírica se dá por meio de um Curso de Formação Continuada e o contexto docente de implementar, de apropriar ou de ressignificar as políticas a serem implementadas ou não.

No quarto e último Capítulo, as fontes principais são reveladas, quais sejam, as cartas escritas pelos professores durante o escopo formativo e a análise dos questionários impressos e eletrônicos, expressando, assim, a avaliação das percepções que os professores participantes do curso (MEC/Sesc, 2010) apresentaram naquele momento sobre o ProEMI e, logo a seguir, os apontamentos para as considerações finais.

## **CAPÍTULO I - O ENSINO MÉDIO NO BRASIL**

Neste Capítulo será feita uma breve abordagem da história do Ensino Médio no Brasil, com seus tensionamentos e disputas, com suas contradições e seus dilemas, incertezas e indefinições. Inicialmente, pretendemos discorrer sobre a questão estrutural do Ensino Médio, analisando a estrutura dual historicamente constituída como um reflexo das hierarquias sociais e de como os privilégios de classe se fazem presentes na própria estrutura e seriação do ensino. Em seguida, almejamos discutir o aspecto da formação continuada de professores que atuam no Ensino Médio. Em suma, queremos saber quem é o professor do Ensino Médio? Como ele se constituiu/constitui? Por fim, refletiremos sobre a situação atual do Ensino Médio, tendo em vista as reformas ocorridas nos anos 1990 e o contexto atual de busca pelo consenso.

### **I.1 UMA ANÁLISE HISTÓRICA DO ENSINO MÉDIO**

Para compreender as contradições presentes no EM, torna-se relevante resgatá-lo historicamente, buscando, assim, perceber que trajetória tal nível de ensino foi assumindo, que contornos foram sendo moldados e, acima de tudo, a quem ele se destinou/destina atender. Xavier (2002, p. 7) entende “a memória como expressão afetiva dos feitos passados que queremos salvaguardar e a história como atitude racional de compreensão do presente pelo estudo do passado”. É, portanto, nessa perspectiva que entrelaça memória e história que procuraremos descrever as tensões e contradições históricas desse nível de ensino.

Para a análise das concepções pedagógicas que permearam as reformas no tocante à organização do Ensino Médio em nosso país, o artigo de Clarice Nunes, publicado em 2000, sob o título *O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos* é uma referência incontornável. Nesse texto, a autora fala das tensões expressas no processo de *secundarização do EM* (p. 52) e de seu inverso. Nunes aponta que o EM sempre foi associado à formação das elites, numa perspectiva dualista que separa as dimensões formativas, propedêutica e a de terminalidade profissional, apartando a formação geral da específica. Do ponto de vista de sua identidade, por se constituir numa fase intermediária entre a educação básica e a superior, constitui-se muitas indefinições.

O texto faz resgate histórico desse nível de ensino no Brasil desde os primeiros colégios abertos pelos Jesuítas, retratando que tais institutos formativos se voltavam para a

formação de clérigos, bem como para a preparação dos filhos da elite para o ensino superior. Essa forma escolar dos colégios foi a predominante durante muitos séculos e contribuiu para a criação do Colégio Pedro II, durante o período colonial.

Com esse olhar, Nunes (2000) destaca a relação entre a chegada dos jesuítas no Brasil (século XVI) com a constituição do EM e sua gênese. A autora afirma que “a dualidade estava presente entre a função formativa, a propedêutica e a função de prover uma terminalidade profissional”. A autora nos instiga a pensar que vivemos momentos nos quais duas dimensões do Ensino Secundário se colocam, por meio de duas operações historiográficas. Em primeiro lugar, resgatando a luta pelas concepções de ensino de elite e, em segundo e concomitantemente, focalizando iniciativas localizadas na direção do rompimento da dualidade, tanto em relação ao acesso quanto em relação à integração entre cultura geral e profissional. A esse respeito, a autora assinala que a terminologia ensino secundário ou ensino liceal indica um tipo de formação dirigido às elites. Porém, se tomarmos a questão da formação intermediária – aquela que se situa entre a formação básica e a superior – se poderia incluir, também, o ensino técnico ou profissional.

Esse é o desafio que se coloca: que tipo de EM queremos? A quem ele se destina? Qual é a sua verdadeira face? Qual modelo de EM proporcionará a ruptura de tal dualidade? Visando problematizar essas questões, historicamente vários embates ocorreram entre os chamados conservadores e pioneiros acerca do EM brasileiro. É com base nas divergências entre esses atores que eclodiram temas importantes da agenda educacional, como, por exemplo, a questão do direito à educação, do dever do Estado em proporcionar escola pública e gratuita, da obrigatoriedade do ensino, entre outros. Vale destacar, ainda, a importância das Leis de Diretrizes e Bases, que são um passo adiante no sentido de unificação do sistema escolar e de sua descentralização. Vale ressaltar que os tensionamentos foram constantes na formulação dessas leis, ora prevalecendo posições mais modernas, ora mais conservadoras. As alianças ideológicas formuladas durante esse período histórico merecerão especial atenção. Nos estudos de Romanelli (2001), a temática das alianças ganha destaque. Sobre as ideologias conflitantes, a autora nos diz que estas:

Provinham de correntes conservadoras e correntes progressistas, aquelas, favoráveis à manutenção da educação, como privilégio de classe, e estas, a favor da democratização do ensino. Aquelas propugnando pela não intervenção do Estado nos negócios da educação, e estas proclamando a necessidade de o Estado exercer sua função educadora como base de

garantia e de sobrevivência do regime democrático (ROMANELLI, 2001, p. 190).

A fim de organizar e interferir na educação do país, os chamados conservadores e progressistas empunharam suas lanças em favor de suas ideias. No trecho anterior, essa disposição fica evidente. De um lado, os que lutavam pelo ensino como privilégio de classe, qualificados pela literatura sobre o tema como conservadores, defendendo seus interesses e representando o que existia de mais retrógrado, protegia um ensino calcado no enciclopedismo à francesa. Atendendo, assim, às aspirações das classes dominantes da época que queriam uma escola que preparassem seus filhos para o ingresso no ensino superior. Consideravam também que a presença do Estado devia ser reduzida na interlocução com o campo educacional. Do outro lado, os chamados progressistas lutavam pela democratização do ensino, exigindo que o Estado assumisse seu papel fundamental de garantir que a democracia atendesse a todos indistintamente. Esses embates estiveram presentes em vários contextos, como na Reforma Francisco Campos, nas Leis Orgânicas do Ensino e nas Diretrizes e Bases. Em função dessas disputas, percebe-se que a legislação apresenta um equilíbrio instável entre as propostas dos conservadores – cujos controles sobre a expansão e o destino da educação das elites se perpetuaram – e as propostas progressistas, que defendem a universalização do Ensino Médio e Ensino Superior. Segundo a autora, esses controles se expressam de duas formas: por meio da contenção da expansão do ensino em limites mais estreitos do que aqueles reivindicados pela demanda social de educação e por meio da criação de uma estrutura de ensino calcada em valores próprios desses grupos dominantes (voltados para o preparo de profissionais liberais) e, portanto, academicista, presente, sobretudo no ensino secundário e no superior.

## **I.2 Questões e desafios atuais do Ensino Médio brasileiro**

Com esse olhar, entrelaçaremos nosso estudo com Cury (1998) ao cruzarmos os aspectos históricos com as questões atuais do EM, bem como com as temáticas sobre política e legislação educacionais. Nas suas publicações, podemos perceber que alguns temas são centrais e os mesmos corroboram com o presente estudo. Por exemplo, a questão sobre o direito à educação é profundamente discutida na obra intitulada *A Educação Básica como Direito*, chamando a atenção para que não naturalizemos esses direitos. Acresce-se ainda que, ao aproximarmos dos debates de sua produção, se compreende melhor o funcionamento da dinâmica da sociedade e principalmente os limites da proposição da igualdade perante a lei

numa sociedade que é liberal-capitalista e, por isso, fundada na desigualdade social. O autor faz um recorte histórico das principais reformas ocorridas no Brasil e problematiza a relação entre as legislações educacionais e os sujeitos históricos que, por meio de embates, as forjaram e permanecem atuando sobre elas nos dias atuais.

No livro *Legislação Educacional Brasileira*, Cury (2002) propõe que nos apropriemos desse tema aparentemente árido, visando compreender a realidade política por meio de regras declaradas e tornadas públicas, regras essas que regem a convivência social e suscitam o sentimento e a ação de cidadania. Já no artigo “Ensino Médio no Brasil: histórico e perspectivas” (1998), o autor nos instiga a pensar que tal nível está sob novas realidades: de um lado os preceitos legais trazidos principalmente pela LDB 9394/1996, e, de outro, a subordinação que este nível de ensino, estando atrelado à educação básica, assume por meio da ação da economia internacional que institui uma nova forma de organização do trabalho. Desse modo, traz à tona três categorias de análise do EM. Cury (1998) define que esse nível de ensino é “portador de três funções clássicas: a formativa, a propedêutica e a profissionalizante” (p. 75). A função formativa é dada pela lei nº 9394/1996, que afirma seu caráter de terminalidade da educação fundamental e sua identidade dando ênfase ao aspecto formativo. A visão propedêutica é assinalada, tendo em vista o fato desse nível de ensino estar entremeado pelo Ensino Fundamental e pela Educação Superior, definindo-o como preparatório para estudos posteriores. Por último, a função profissionalizante volta-se ao extrato das camadas populares, com pouca densidade teórica e voltada para preparar os estudantes para o mundo do trabalho.

Nessa perspectiva, percebemos que o autor demonstra preocupação com as limitações e imprecisões do pacto federativo e com a privatização, dizendo que o Estado repassa a responsabilidade de suas tarefas para a sociedade civil. Esse governo ancorou-se na ideia de reduzir a participação do Estado em áreas importantes da sociedade, promovendo privatizações e criando agências que pudessem regular o funcionamento de serviços essenciais a população. Durante a década de 1990, surgem quatro políticas importantes, dentre outras, para a educação básica de modo geral e, para o EM, de modo particular. Foram implementados a LDBEN, o decreto-lei nº 2208/1997, as DCN’s (Diretrizes Curriculares para o EM) e os PCN’s (Parâmetros Curriculares Nacionais).

Em 1996, a LDBEN 9394 é sancionada, fruto de consenso entre as forças em disputa, trazendo em suas entrelinhas as demandas dos organismos internacionais, como, por exemplo,

o Banco Mundial, a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE) e o Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD). Nunes (2000) *apud* Cunha (1999) enfatiza que essa lei consagrou a formação humanística e científica no Ensino Médio. Tal legislação aprofunda as distorções já existentes no tocante ao EM, da maneira como o concebe e desenvolve o currículo. Diferente do Ensino Profissionalizante, de curta duração e, por conseguinte, de rápida inserção no mercado de trabalho, o EM de concepção humanística é extenso e enciclopédico, excluindo os alunos das classes trabalhadoras que não podem estudar tanto tempo em função das necessidades socioeconômicas originadas em suas famílias.

O decreto-lei nº 2208/1997, segundo Nunes (2000), reedita o que o antigo ensino secundário enfatizava num passado não tão distante e, reaparecem com força questões projetadas no atual nível de Ensino Médio. Esse decreto resgatou o modelo dual, separando o Ensino Médio, com características de formação geral do Ensino Profissionalizante, com formação técnica e, portanto, mais voltado para atender a demanda do mundo do trabalho.

As DCN's para o EM foram sistematizadas e refletem o pensamento da época, descentralizando ações e centralizando decisões, conforme explicita Cury (1998): “as contradições entre a desconcentração na execução e o centralismo decisório revelam que a relação entre os diversos entes federativos, da forma como está pactuada na política brasileira, desfavorece a implantação de reformas educacionais consistentes.” Essas diretrizes apontam para a organização curricular por meio de áreas do conhecimento e trazem à baila os conceitos de interdisciplinaridade e contextualização dos conteúdos a serem ministrados.

Os PCN's, no contexto histórico brevemente citado, tiveram como objetivo principal estabelecer parâmetros nacionais de currículo para as escolas públicas federais, estaduais, municipais e privadas, com o argumento de que nosso país é continental, referindo-se à sua extensão territorial e, por isso, o MEC estabeleceu orientações para o funcionamento das escolas. Cury (2002, p. 192) assim os descrevem: “Os textos revelam que os PCNs são propostas detalhadas de conteúdos que incluem conhecimentos, procedimentos, valores e atitudes no interior de disciplinas, áreas e matérias articulados em temas que se vinculam às várias dimensões da cidadania.” O autor nos diz que essas diretrizes versam sobre os conteúdos trabalhados no Ensino Fundamental por meio dos componentes de Língua Portuguesa, Matemática e outros. Revela que a novidade vem da introdução dos temas transversais que são conteúdos com temáticas mais específicas de grande relevância. Dentre

outros, os temas da saúde, da ecologia e da educação para o trânsito são propostos e devem ser desenvolvidos articuladamente com os componentes da Básica Nacional Comum, obrigatória para todo o país.

Dentre as produções acadêmicas acerca do E.M., na década de 1990, ganham destaque as de Acácia Kuenzer e de Gaudêncio Frigotto. Ao entendermos que suas contribuições vão ao encontro do que está sendo abordado por nós. Nesse sentido, trazemos Kuenzer (1997), que analisa a história do Ensino Médio no Brasil como história de enfrentamento da tensão entre educação geral e profissional, ou seja, pelo viés desse dualismo identitário que o tem caracterizado, articulando cada etapa de desenvolvimento das forças produtivas com as superestruturas correspondentes. A autora faz um apanhado das propostas do Ensino Médio, de 1932 a 1988. Considera o caráter anacrônico e antidemocrático das políticas, dos anos 1990, colocadas para o Ensino Médio pela LDB – lei nº 9394/1996, por meio do qual, na visão da autora, o Estado assume publicamente sua face conservadora, apresentando um modelo orgânico ao projeto dos que vivem do grande capital, e, portanto, do trabalho dos outros, como sendo universal. Por último, ela enfatiza que a história do Ensino Médio no Brasil tem sido marcada pelas dificuldades típicas de um nível que, por ser intermediário, precisa dar respostas à ambiguidade gerada pela necessidade de ser, ao mesmo tempo, terminal e propedêutico. Embora tendo na dualidade estrutural a sua categoria fundante, as diversas concepções que vão se sucedendo ao longo do tempo refletem a correlação de forças dominantes em cada época a partir da etapa de desenvolvimento das forças produtivas.

Já Gaudêncio Frigotto, no livro *Ensino médio integrado: concepção e contradições* (2005) enfatizam a urgente superação da divisão Ensino Médio/educação profissional e o avanço na implantação da educação unitária, do ensino politécnico e da educação tecnológica. O trabalho, para esse autor, vincula-se a uma concepção curricular na qual têm lugar a ciência e a cultura; e a escola se reconhece como um “lugar de memória” do que foi para projetar o que pretende ser. Segundo o autor, o avanço das possibilidades do Ensino Médio integrado, ou seja, de base unitária na qual o ensino de formação geral está articulado com a educação profissional exige, sobretudo, vontade política do Estado, do conjunto da sociedade, mormente, dos sistemas de ensino e de cada escola. Ambos partilham de uma visão orientada pelo paradigma marxista em suas análises de Estado, de sociedade, de homem e, portanto, de educação.

Dessa forma, foi possível ao resgatar a história do EM no Brasil perceber suas contradições. Na dualidade, criando duas escolas: uma para a elite, com a oferta de formação geral com características humanísticas, e a outra para as classes trabalhadoras, na oferta de formação específica voltada para suprir as necessidades da produção laboral. Na expansão das matrículas, avançou na universalização do acesso a esse nível de ensino, mas não criou as condições de permanência dos estudantes, tendo em vista os altos índices de repetência e de evasão presentes na escola média a serem sinalizados mais adiante; nas reformas, ora se primarizando, ora se secundarizando, dimensões do EM apontadas por Nunes (2000), esse nível de ensino está repleto de dilemas: continua sendo um ensino enciclopédico, propedêutico e, acima de tudo, seletivo e excludente. Com esse olhar, a autora conclui que a “função seletiva do ensino secundário estava deteriorada e era fruto de uma escolha irrealista das classes populares” (p.47).

Após discorrermos sobre a legislação em vigor, pretendemos problematizar a estrutura do Ensino Médio, nível de ensino com o qual esse professor vai exercer a sua profissão e desenvolver suas práticas. Segundo o Art. 62 da LDB, os docentes que atuarão no Ensino Médio deverão possuir formação em nível superior, em curso de licenciatura de graduação plena. No Capítulo 2, exploraremos mais o real significado desse item, tendo em vista que há muitos professores sem a habilitação mínima exigida, o que certamente afeta a qualidade do Ensino Médio. Quanto ao financiamento dessa política, José Marcelino de Rezende Pinto (2002, p. 36) nos chama atenção para o fato de que,

A lei não estabelece uma diretriz específica para este nível de ensino. O único postulado que a ele se refere encontra-se no Art. 11, inciso V, que determina que os municípios que eventualmente mantiverem estabelecimentos de ensino médio (ou superior) deverão fazê-lo com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.

É difícil pensarmos soluções que resolvam ou minimizem a situação desse nível de ensino sem o devido investimento de recursos necessários. O autor nos instiga a pensar que há uma indefinição no arcabouço legal que não deixa claro o papel da cada ente federado e que o mais comum é computar todo o salário dos professores que lecionam no EM, e que geralmente lecionam no ensino fundamental, neste último, gerando distorções na contabilidade dos financiamentos feitos sobre o EM. Seguindo a discussão sobre financiamento, torna-se relevante citar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (Fundef), criado pela Emenda Constitucional nº 14, que vincula as receitas

compulsórias às matrículas do ensino fundamental, o que pode ter impactado os investimentos feitos no ensino médio.

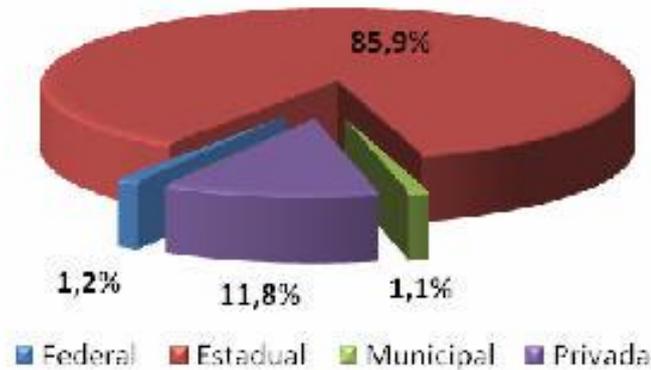
As políticas educacionais no Brasil das duas últimas décadas tiveram como orientação a busca da equidade social, perseguindo, como prioridade, a universalização do ensino fundamental; mais recentemente, procuraram ampliar o acesso ao Ensino Médio e à educação infantil com a Emenda Constitucional nº 59/2009. Segundo Costa e Oliveira (2011, p.728):

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), é uma demonstração de tais intenções, ao ampliar a abrangência do financiamento a etapas e modalidades da educação anteriormente excluídas do Fundef.

De todo modo, na LDB, segundo José Marcelino de Rezende Pinto (2002), o EM deve ser mantido pelos Estados com ação suplementar da União. Outro aspecto a ser considerado nesta análise é a evolução de matrículas do Ensino Médio no Brasil. Para realçar, explicitaremos aqui as linhas gerais desse crescimento e a *posteriori* trabalharemos mais detidamente esses dados. Várias pesquisas constataam que o Ensino Médio apresentou um crescimento significativo no período de 1971 a 2000, ampliando-se em sete vezes, enquanto a rede estadual, responsável por esse nível de ensino, cresceu 12 vezes. Esses dados apontam, segundo o autor citado anteriormente, que, a classe média estava sofrendo uma redução no país. Mesmo com todo o crescimento mencionado, várias estimativas indicavam os desafios a serem vencidos, pois somente agora conseguimos atingir a metade da demanda potencial, dificultando que aconteça nesse nível, o que está prestes a acontecer no ensino fundamental, ou seja, a sua universalização.

Dados mais recentes dão conta de que o crescimento citado anteriormente perde força, sem, contudo interferir na presença importante dos estados brasileiros na oferta de matrículas para a escola média. Segundo o MEC/Inep/Seec, sobre o Ensino Médio: matrículas por dependência administrativa (2010, p.12), é acentuada a importância da rede estadual como dependência administrativa na qual aproximadamente 85% das matrículas se concentram, conforme tabela a seguir:

**Gráfico 4.3 - Matrículas de Ensino Médio por Dependência Administrativa - 2010**



Dentro da complexidade do EM, não podemos deixar de mencionar o elevado número de reprovações e evasões, principalmente na Rede Estadual. Segundo o MEC/Inep/Deed (2009a), dos alunos matriculados, apenas 62,44% têm entre 15 e 17 anos. Costa e Andrade (2011) dizem que “esse percentual pode ser menor na dependência administrativa estadual, haja vista sua maior taxa de reprovação e evasão em relação às demais dependências administrativas”, como mostra a seguir.

Brasil		Dependência administrativa			
Taxas	Total	Federal	Estadual	Municipal	Privada
Taxa de reprovação	12,6	12,6	13,5	10,0	6,2
Taxa de abandono	11,5	2,3	13,0	10,9	0,5

Fonte: MEC/Inep/Deed (2009a)

Segundo Costa e Oliveira (2011, p. 732), “O Ensino Médio conta com 8.357.675 matrículas nas diferentes dependências administrativas”. Comparando com os dados do Instituto Nacional de Estudos de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), evidencia-se um acréscimo de 20.515 em relação aos 8.337.160 de alunos matriculados na última etapa da educação básica em 2009. Trata-se de um acréscimo tímido, porém aponta para a possibilidade de trazer para as escolas de Ensino Médio os jovens que estão fora delas (BRASIL, 2010). A autora aponta que a concepção de ensino predominante no EM é o da formação geral, cuja articulação com a formação profissional faz-se necessária. Talvez essa tenha sido uma das ambições presentes na reforma dos anos 1990, como pretendemos demonstrar no próximo tópico.

Após analisar os desafios do EM nos anos 1990, pretendemos analisar as políticas implantadas nesse nível de escolaridade a partir dessa década e, nesse sentido, discorrer sobre as possibilidades e os desafios trazidos pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pelo ProEMI. A primeira política é de avaliação e foi implantada no final da década de 1990 e as duas últimas se voltaram para as políticas de currículo, sendo os Parâmetros no final da década de 1990 e o Programa instituído em 2009. Ambas são políticas de avaliação, a primeira e a terceira, e de currículo, a segunda, voltadas para o EM. Segundo o governo, todas visam garantir a qualidade de ensino a todos os estudantes, não só os originários das classes favorecidas, como já vimos historicamente, mas, acima de tudo, os oriundos das classes trabalhadoras.

No final dos anos 1990, o MEC construiu os Parâmetros Curriculares do Ensino Médio (PCN's) por meio de debates, reuniões, audiências públicas, dentre outros, com o intuito de estabelecer uma política de currículo para todo o território nacional. Em 2000, o MEC publicou-os, definindo a base legal dessa política, suas diretrizes fundamentais e princípios. Estes “Parâmetros cumprem o duplo papel de difundir os princípios da reforma curricular e orientar o professor, na busca de novas abordagens e metodologias” (BRASIL, 2000, p. 4).

Dois aspectos são centrais nessa reforma: a autonomia escolar devendo conceber os regionalismos, a diversidade curricular e o processo de tomada de decisão nas unidades escolares e a organização curricular flexível e diversificada. No marco legal dessa política se enfatizou a identidade do Ensino Médio como etapa de consolidação dos estudos da Educação Básica e, ao mesmo tempo, etapa que deve permitir a continuidade dos estudos e a preparação para o mundo do trabalho.

Do ponto de vista da matriz curricular, colocou-se a necessidade de um currículo interdisciplinar e contextualizado, oferecendo para todo o território nacional o que se chamou de Base Nacional Comum obrigatória para todos os sistemas de Ensino e a Parte Diversificada devendo considerar os aspectos presentes em cada contexto social e a diversidade dos sujeitos presentes. É interessante observar que, ao passo do escopo legal, na prática, o que acabou acontecendo não foi a criação de currículos diversificados, mas do currículo único.

Costa e Oliveira (2011) salientam que “as políticas têm se caracterizado como programas de governo, isto é, com início e fim determinados pelos mandatos”. No caso do Enem, podemos observar que o binômio permanências e mudanças coloca-se como mais

adequado. Podemos constatar que essa política permanece até os dias atuais após os governos FHC e Lula, entretanto com algumas mudanças, dentre elas, a de ter começado como uma avaliação do sujeito e, atualmente, além de avaliar o estudante permite também o ingresso à Educação Superior. Interessante observarmos que o currículo e a avaliação têm sido, principalmente, após os anos 1990, duas áreas nas quais a ação governamental tem se manifestado intensamente por meio da legislação.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio de documento orientador intitulado “Enem – fundamentação teórico-metodológica”, assim o concebe:

É um exame individual e de caráter voluntário, oferecido anualmente aos concluintes e egressos do Ensino Médio, com o objetivo principal de possibilitar uma referência para autoavaliação a partir das competências e habilidades que o estruturam. Além disso, ele serve como modalidade alternativa ou complementar aos processos de seleção para o acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho. Realizado anualmente, ele se constitui um valioso instrumento de avaliação, fornecendo uma imagem realista e sempre atualizada da educação no Brasil.

Como já dissemos anteriormente, essa citação expõe a dimensão de que o Enem veio para avaliar as habilidades e competências dos estudantes e também, mais recentemente, garantir o ingresso destes ao ensino superior.

Zibas (2005, p. 51) nos propõe discutir sobre as políticas de avaliação que se multiplicaram com base das reformas dos anos 1990. Ela diz:

É, também, necessário considerar as consequências contraditórias das políticas dos anos de 1990 em seu esforço de introduzir – ainda segundo orientações internacionais – a “cultura da avaliação” no sistema. De uma parte, a iniciativa dos órgãos centrais de induzirem processos avaliativos intraescolares que reduzissem a repetência, sem fornecer condições materiais e técnicas adequadas para o sucesso de tais inovações, apenas incentivou a “promoção automática”, sem garantia de um nível mínimo necessário de aprendizagem. De outra parte, a introdução de avaliações do sistema, por meio de exames como o Enem e o Saeb, ou a participação de alunos brasileiros em testes internacionais, como o Pisa, acaba trazendo indicações quanto à fragilidade do processo escolar e ao caráter inócuo da reforma.

O Enem surgiu com avaliação do indivíduo, das dificuldades e das aprendizagens do sujeito e, aos poucos, transformou-se em uma avaliação que, para além de aferir as condições dos sujeitos aprendentes, passou a servir de passaporte para o ingresso em universidades públicas que aderiram a tal exame como processo seletivo. Tal processo teve continuidade

durante o governo do presidente Lula (2003-2010), acrescentando-se a isso o fato do aumento significativo, naquele período, das matrículas no Ensino Médio como já demonstramos anteriormente. Zibas (2005) aponta que, após a criação do Fundeb, em 2003, propiciou-se uma fonte estável de recursos para essa faixa de escolaridade. Ou seja, criou-se no Brasil uma fonte objetiva e clara de financiamento do EM – fato inédito, tendo em vista as inconstâncias que se colocavam, ora dependendo dos recursos oriundos do EF, ora dos empréstimos internacionais. O FUNDEB pode significar a ampliação das matrículas, bem como pode proporcionar espectro qualitativo a esse nível de ensino. É possível dizer por meio de diversos estudos feitos que, no Governo Lula, houve um incremento nas políticas de avaliação, assim como se procedeu a uma continuidade nas políticas implantadas nos anos 1990, ora aprofundando, ora estendendo o raio de abrangência de alguns programas de inovação curricular que envolveram, também, a formação continuada de professores. O ProEMI situa-se nesse amplo contexto, como destacaremos adiante.

## CAPÍTULO II - O LUGAR DO ProEMI NAS POLÍTICAS PARA O ENSINO MÉDIO

Neste Capítulo pretendemos discutir o referencial teórico de Ball (1993), conhecido por *Abordagem dos Ciclos de Política*. Este nos ajuda a analisar os diferentes e múltiplos contextos nos quais tais políticas se dão e, ao mesmo tempo, nos fornece pistas dos níveis de interlocução que os sujeitos envolvidos na criação e na implementação dessas políticas se colocam. Compreender esse referencial teórico, entrelaçando-o na sua complexidade e percebendo-o nas arenas em disputa, é algo fundamental para examinar o ProEMI e seus pressupostos.

### II.1. A análise de políticas e programas educacionais

Analisar políticas e programas educacionais não é tarefa simples, pois não basta apenas descrever seus objetivos e resultados esperados. Pretendemos romper com esta visão linear que valoriza o arcabouço legal em detrimento de uma análise processual que considere tais políticas e programas, analisando-os desde a criação até a implementação, observando ainda as percepções dos sujeitos a respeito dos mesmos. Para tal, é imperativo para análise de políticas educacionais entender o papel do Estado, analisando-o em imbricação com outras agências e em interface com os diversos contextos com os quais diferentes atores envolvidos se colocam.

Defendemos que a *Abordagem dos Ciclos de Política*, de Ball e Bowe (1993), concebe múltiplos contextos e apresenta categorias que podem nos ajudar a entender a criação do ProEMI e, ao mesmo tempo, nos possibilita observar o seu percurso de fundação, implementação e intervenção.

Ao assumirmos tal referencial, torna-se relevante discorrermos sobre ele, buscando as categorias que vão nos ajudar a entrelaçar os contextos apontados por Ball (1993) e os do ProEMI. Mainardes (2006), num artigo intitulado “Abordagem do Ciclo de Políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais”, aponta algumas ideias centrais sobre o assunto: ele historiciza a construção teórica de Ball e Bowe (1992), destacando que, no início, esses autores estruturaram categorias mais rígidas, dando ênfase ao processo político no qual três dimensões estavam presentes: *a política proposta, a política de fato e a política em uso*. Quanto à primeira, o autor diz que ela se caracterizava pela política oficial que não se reduzia ao governo, mas a ele e todas as outras esferas: escolas, departamentos e autoridades locais,

dentre outros. A segunda compunha-se de textos políticos e textos legislativos que dão conteúdo e forma às políticas e, ao mesmo tempo, fornecem bases para que elas sejam implementadas. E a terceira e última voltava-se para os discursos e práticas institucionais no âmbito da implementação e estão endereçadas aos sujeitos do nível da prática. Esse autor considera que os teóricos Ball e Bowe (1992), visando romper com o aspecto de rigidez presente na estrutura apresentada acima, buscaram atualizá-la e complexificá-la. Por isso, lançaram o livro *Reforming education and changing schools*, que, segundo Mainardes (2006), apresentara uma versão mais refinada do Ciclo de Políticas. Nessa ótica, foi possível perceber que Ball e Bowe rejeitaram a separação das fases de formulação e de implementação, rompendo, assim, com uma visão de racionalidade dos processos políticos. Os autores consideraram que

Os profissionais que atuam nas escolas não são totalmente excluídos dos processos de formulação ou implementação de políticas e usam os dois estilos de textos considerados por Roland Barthes (*writerly* e *readerly*) para distinguir em que medida os profissionais que atuam na escola são envolvidos nas políticas. Um texto *readerly* (ou prescritivo) limita o envolvimento do leitor ao passo que um texto *writerly* (ou escrevível) convida o leitor a ser coautor do texto, encorajando-o a participar mais ativamente na interpretação do texto (BALL e BOWE, 1993. p.2).

Após uma leitura atenta dos Ciclos de Política, tornou-se possível observar que há um avanço nas categorias de análise defendidas anteriormente por esses autores e as atuais que a seguir discorreremos. Eles perceberam que a fixidez presente nas primeiras categorias podia prejudicar uma análise mais aguçada de um tema tão complexo, trazendo para as segundas mais fluidez, ampliando o olhar sobre as múltiplas configurações das políticas. A ideia central é romper com a dicotomia de pensar que apenas os que formulam e implementam as políticas interferem na sua configuração. Nesse sentido, os profissionais que atuam em escolas interferem, sobretudo na sua implementação, interpretando e ressignificando os textos e os contextos nos quais estão inseridos.

Nessa nova configuração dos Ciclos de Política, ganha centralidade a análise dos múltiplos contextos. O primeiro a ser problematizado é o *Contexto de Influência*. Ele se refere ao local onde tais políticas são iniciadas e, ao serem introduzidas, discursos são forjados para legitimá-las. Segundo Mainardes (2006, p.03), “é neste contexto que grupos de interesse disputam para influenciar a definição das finalidades sociais da educação e do que significa ser educado”. Entrecruzando esse conceito com a política do ProEMI, podemos inferir que por se tratar de uma programa proposto pelo MEC e os demais setores do aparato

governamental atrelados a área educacional que tal agenda é fruto de consensos entre os atores que a criaram, além, é claro, de instituições diversas, que participaram das audiências públicas nas quais tal política foi debatida. Vale a pena situar que esse Programa foi criado em 2009, ao final do segundo mandato do Governo Lula, que, dentre outros aspectos, sentia-se pressionado em reformar o EM para atender à forte demanda pela busca de mão de obra qualificada, tendo em vista a estabilização econômica desse período e o aumento do nível de emprego. Para se ter uma ideia, entre 2003 e 2009, “o Brasil gerou 11.752.763 novos postos de trabalho, entre vagas celetistas e estatutárias, calculados com base nos dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) e no Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (Caged)”.<sup>3</sup> Podemos extrair desses dados que, de 2003, ou seja, no início do governo mencionado até o ano de 2009 houve crescimento acentuado do nível de emprego o que certamente impactou a faixa etária dos 14 aos 17 anos na qual os estudantes se encontram na escola média. O que queremos defender aqui é o que o governo, por conta do desenvolvimento econômico dos últimos anos, voltou-se para o EM, atrelando desenvolvimento econômico com desenvolvimento educacional e, nesse sentido, uma reforma curricular foi instituída visando aos objetivos colocados anteriormente, mas, sobretudo, o de atender essa pressão do mercado por mão de obra qualificada.

Entretanto esse não é o único fator que tem levado o Governo a investir na universalização, bem como na melhoria da qualidade do EM. Desde a promulgação da lei 9.394, em 1996, a focalização de investimentos no Ensino Fundamental levou a que esse nível de ensino fosse praticamente universalizado, considerando que na rede pública e na privada “estão matriculados 31 milhões de alunos no ensino fundamental, sendo 16,7 milhões nos anos iniciais e 14,2 milhões nos anos finais”, conforme dados obtidos no Censo Escolar 2010, divulgados pelo MEC.<sup>4</sup> Já no “Ensino Médio houve aumento nas matrículas, com 20.515 novos alunos, totalizando 8.357.675 matriculados”.

Desse modo, foi necessário promover condições de acesso e permanência no EM, conforme assinalamos no Capítulo 1. Contudo, os problemas relacionados à evasão, repetência e disparidades de fluxo idade/série têm se apresentado como grandes desafios às

---

<sup>3</sup>Cf: [http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id\\_noticia=123054&id\\_secao=2](http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_noticia=123054&id_secao=2)

<sup>4</sup>Cf: <http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/o-brasil-em-numeros-1/educacao/print>

metas de universalização do EM. Tais desafios justificam os programas de formação continuada, como o ProEMI, assim com outros programas dirigidos a esse nível de ensino.

É dentro dessa situação macroeconômica favorável e com o discurso governamental voltado para reformar a escola média que *O Contexto de Influência* sobre o qual já discorremos se constitui na esfera governamental e em outras diferentes arenas, como audiências públicas, comissões e grupos representativos. Mainardes (2006) fala que são discursos produzidos no global e no local, pois além das múltiplas tessituras colocadas anteriormente, precisamos considerar que o nosso país tem tratados, acordos e outros documentos com os quais se compromete, mediante governos e instituições de outros países, a cumprir. Segundo esse autor, os estudos mais recentes de Ball, contribuem para uma análise mais densa sobre as influências globais entre os países, podendo ser entendidas de duas maneiras

A primeira e mais direta é o fluxo de ideias, por meio de redes políticas e sociais que envolvem (a) a circulação internacional de ideias, (b) o processo de “empréstimo de políticas” e (c) os grupos e indivíduos que “vendem” suas soluções no mercado político e acadêmico por meio de periódicos, livros, conferências e “performances” de acadêmicos que viajam para vários lugares para expor suas ideias etc. A segunda, refere-se ao patrocínio e, em alguns aspectos, à imposição de algumas “soluções” oferecidas e recomendadas por agências multilaterais (World Bank e outras). O World Bank é particularmente importante uma vez que as intenções do banco só podem ser entendidas como uma instância ideológica de promoção de um sistema mundial integrado com as linhas de mercado (MAINARDES, 2006, p.03).

O fluxo de ideias, o “empréstimo de políticas” e as soluções “vendidas” nos mercados globalizados têm, a nosso ver, relação com a contemporaneidade. Ele tem, dentre outras características, um movimento intenso de comunicação entre pessoas, instituições e governos. Há, hoje, principalmente por conta do advento da internet, uma agilização dos processos comunicacionais, fazendo-nos repensar sobre a relação que os sujeitos estabelecem com as questões do tempo e do espaço.

Giddens (1991) entende o tempo como marco de mudança da sociedade pré-moderna para a moderna, pois ele padronizou em escala mundial os calendários, dando uniformidade na celebração dos grandes eventos, bem como parametrizando o tempo dentro das mesmas regiões que, às vezes, tinham horários distintos, gerando grandes transtornos. Já o espaço é assim definido: “o advento da modernidade arranca crescentemente o espaço do tempo fomentando relações entre outros ausentes, localmente distantes de qualquer situação dada ou

interação face a face” (p.27). O autor faz distinção entre lugar e espaço, comumente usados como sinônimos. Para ele, lugar é, sinteticamente, a ideia de localidade.

É dentro desse contexto que as políticas circulam, presencial e a distância, física ou remotamente, entre pares que se conhecem e desconhecidos, ou seja, a informação circula velozmente entre países com agendas mais ou menos afinadas. Em várias partes do mundo, países unem-se por meio de acordos intergovernamentais dando origem a blocos interregionais com objetivos políticos ou sociais. O Brasil participa de vários blocos, dentre eles, o G20 – fórum informal que reúne países industrializados e emergentes para discussão de assuntos-chave relativos à estabilidade econômica global, criado como resposta às crises financeiras da década de 1990 –, o Mercosul – o Brasil participa, desde a década de 1980, de uma série de iniciativas com o objetivo de fortalecer a América do Sul no cenário internacional – e a ASA (Cúpula da América do Sul – África). Este último, conforme expressa a página eletrônica do Governo Federal, pode ser assim descrito:

A ASA surgiu em 2006 do desejo e do interesse das duas regiões em construir novos paradigmas para a cooperação Sul-Sul, baseados numa ordem mais multipolar e democrática. Foi formalizada durante a I Cúpula América do Sul-África, realizada em Abuja, na Nigéria. O evento resultou na Declaração de Abuja, no Plano de Ação e na resolução de criação do Fórum de Cooperação América do Sul-África (Asacof).<sup>5</sup>

Citar a existência desses blocos nos ajuda a entender que os países estão conectados uns aos outros e fazem uso do empréstimo de algumas de suas políticas a outrem, como recentemente está acontecendo com o empréstimo de políticas sociais do governo brasileiro a países africanos. E, ainda, a “venda” de ideias produzidas por organizações e pessoas ao mundo político e ao acadêmico por meio de vasto material bibliográfico. Para além do fluxo de ideias, o crescente patrocínio das agências internacionais vem à tona apresentando supostamente soluções a esses países para que seus interesses sejam legitimados.

É, portanto, nesse *Contexto de Influência* mais amplo que o ProEMI foi instituído. Surgiu como necessidade, a nosso ver, de acompanhar as questões centrais da modernidade, no bojo de um governo pressionado pelo crescimento econômico a formar mão de obra qualificada para atender um mercado cada vez mais competitivo e consumidor. É uma política curricular, endereçada ao EM que, conforme o Capítulo 1 dessa dissertação tentou mostrar,

---

<sup>5</sup> Cf: <http://www.brasil.gov.br/sobre/o-brasil/brasil-no-exterior/blocos-politicos-e-economicos>

vem se constituindo historicamente com marcas profundas de um tipo de ensino elitizado, permeado pelo dualismo da formação geral e da formação para o mundo do trabalho.

A segunda categoria de análise de políticas é o *Contexto da Produção de Texto* proposto por Ball (1994), que se fundamenta em explicitar, nos textos legais, o consenso criado no nível de influência. Assim, utilizaremos esse contexto para relacionar a proposta de Ball com a nossa pesquisa, tomando por base a análise da Portaria Ministerial nº 7/2009, o Documento Orientador e o Parecer nº 11/2009, do CNE.

A referida Portaria traz um discurso oficial por meio do qual o governo, especificamente o Ministério da Educação, institui o Programa e estabelece as diretrizes gerais. Correlacionando com o *Contexto de Produção de Texto* de Ball, Mainardes (2006) vai dizer que, “ao passo que o *Contexto de Influência* está mais frequentemente relacionado com interesses mais estreitos e ideologias dogmáticas, os textos políticos normalmente estão articulados com a linguagem do interesse público mais geral”. Ou seja, os textos oficiais materializam a política instituída, como, por exemplo, a Portaria aqui analisada. Nessa Portaria, portanto, o ministro Fernando Haddad outorga a SEB/MEC a incumbência de formular o Documento Orientador que, dentre outros pontos principais, “apresenta inicialmente os pressupostos que indicam a necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens” numa referência direta à faixa etária em questão, ou seja, aos estudantes do EM. Nesses pressupostos, o MEC apresenta o quadro atual da Escola Média, diz que ela necessita de reformas para fazer sentido ao jovem, os índices de evasão e de repetência são explicitados, e a necessidade de ampliação de vagas é abordada.

No decorrer do Documento Orientador, fica clara a valorização da racionalidade técnica administrativa, cujos aspectos organizacionais são pontuados, com uso de termos que traduzem um viés gerencialista, como visão operacional e estratégica. As dimensões do apoio técnico e financeiro ganham lugar de destaque, quase sempre sendo mencionados. Entretanto, considerando o *Contexto de Produção de Texto*, o Documento define diretrizes do programa, estabelece as competências de ação dos entes federados e define, como já dissemos anteriormente, as diretrizes do ProEMI. Mainardes *et al.*, (1992, p. 03) dizem que, “as políticas são intervenções textuais, mas elas também carregam limitações materiais e possibilidades”. No Documento Orientador, como o próprio nome indica, podemos constatar a existência de limitações na definição de algumas diretrizes estabelecidas e nos objetivos gerais colocados para o funcionamento de um programa que integra uma política de âmbito

nacional, num país com proporções continentais, apresentando-as numa visão muito ampla e com um discurso permeado por questões gerais.

Já no Parecer nº 11/2009, questões relevantes do EM são apontadas, como o discurso sobre as questões pedagógicas e as matrizes curriculares. Segundo Mainardes (2006, p. 3), essa categoria de análise está mais atrelada com a linguagem, como já fora dito anteriormente, de interesse público geral na qual “os textos são políticos, portanto, representam a política”. O autor vai dizer que esses textos têm formas diferentes, ora como textos legais oficiais e textos políticos, ora como comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos, vídeos etc.

Conforme enfatiza Mainardes (*et al.*, 2006 p.3) “as respostas a esses textos têm consequências reais. Essas consequências são vivenciadas dentro do terceiro contexto, o *Contexto da Prática*”. Concluindo, não se trata de respostas automatizadas ou reproduzidas que os sujeitos da prática dão às políticas, mas, sobretudo, segundo Ball (1992), eles as recriam e as ressignificam.

*O Contexto da Prática*, uma das categorias propostas por Ball (1992) será analisada *a posteriori* quando discorreremos sobre o Curso de Formação Continuada.

Assim, nesse arcabouço teórico criado e desenvolvido por Ball e Bowe (1992), Ball (1994) “expandiu o ciclo de políticas acrescentando outros dois contextos ao referencial original: o contexto dos resultados (efeitos) e o contexto da estratégia política”. O autor afirma que o contexto dos resultados ou efeitos “preocupa-se com questões de justiça, igualdade e liberdade individual”. Diz que é relevante nos preocuparmos mais com os efeitos do que meramente com os resultados por achar mais apropriado. Os efeitos, segundo o autor, devem ser analisados nos âmbitos geral e específico.

Os efeitos gerais da política tornam-se evidentes quando aspectos específicos da mudança e conjuntos de respostas (observadas na prática) são agrupados e analisados. Um negligenciamento de efeitos gerais é mais comum em estudos de casos particulares que tomam uma mudança ou um texto político e tentam determinar seu impacto na prática. Tomados de modo isolado, os efeitos de uma política específica podem ser limitados, mas, quando efeitos gerais do conjunto de políticas de diferentes tipos são considerados, pode-se ter um panorama diferente (BALL e BOWE, 1992, p.04).

A análise pormenorizada dos efeitos citados é condição essencial para que uma política, seja de currículo ou de avaliação, esteja afinada com os pressupostos pelos quais ela

foi criada. Ball (1993) diz que tanto nos efeitos gerais como nos específicos, para uma análise de política, devemos considerar as múltiplas dimensões e suas implicações, bem como as interfaces que tais políticas assumem em contato com outras políticas do mesmo setor ou de setores diferentes. O autor nos alerta que essa temática da política educacional é tão complexa que não basta apenas desenvolvermos amostras de pesquisa com propósito definitivo, mas entende ser mais prudente tomá-las como ponto de partida. Ao vincularmos esse pressuposto, qual seja, de análise dos efeitos no caso do ProEMI, não foi possível encontrar na página eletrônica do MEC informações que pudessem nos oferecer variáveis para uma análise mais apurada dos efeitos de tal política, seja do ponto de vista quantitativo, seja do ponto de vista qualitativo, apresentando esse aspecto como lacuna dessa dissertação a ser preenchida em estudos posteriores. É possível que a ausência de dados seja fruto do pouco tempo de implantação do Programa, entretanto podemos dizer que, se em 2009, 350 escolas aderiram ao programa, hoje são 2.156 escolas, apresentando quantitativamente expressiva ampliação das ações do ProEMI ou por meio de outros estudos. Numa análise posterior, será relevante verificar os motivos pelos quais essa ampliação se deu e, ao mesmo tempo, apurar se ela ocorreu em função da gestão do governo ou se foi fruto de parceria público/privada.

Considerando o que já fora dito sobre a extensão do Ciclo de Políticas, outra categoria importante foi colocada. Trata-se do *Contexto de Estratégia Política*. Segundo (MAINARDES, 2006, p. 04), esse contexto compreende,

A identificação de um conjunto de atividades sociais e políticas que seriam necessárias para lidar com as desigualdades criadas ou reproduzidas pela política investigada. Segundo Ball, esse é um componente essencial da pesquisa social crítica e do trabalho daqueles que Foucault chama de “intelectuais específicos”, o qual é produzido para uso estratégico em embates e situações sociais específicas.

Mainardes (2006) nos convida a pensar que o *Contexto de Estratégia Política* se dá por meio de múltiplos atores que elegem atividades de cunho social e político para legitimarem seus interesses, ora criando, ora reproduzindo as desigualdades presentes na/pela política. Essa categoria aproxima-se das múltiplas articulações feitas entre os entes federados, o MEC e a sociedade civil organizada no âmbito mais geral e dos gestores de escola e dos professores no âmbito mais específico. Nesse sentido, o Acordo MEC/Sesc ancora-se nesse contexto no qual uma parceria foi estabelecida para implementação do ProEMI. Esse autor diz que é necessário articular as perspectivas macro e micro, aludindo que uma esfera está em contato com a outra e não há uma sem existir a outra. Dos contextos da Influência, da

Produção de Texto, da Prática – ainda a ser analisado a seguir –, da estratégia política e dos efeitos esperados, um caminho foi percorrido pela política do ProEMI desde a sua formulação até a sua implementação. Certamente, esse caminho não foi linear, mas cheio de idas e vindas, de negociações constantes entre o governo e a sociedade civil até chegar ao âmbito de sua prática.

Assumindo, sobretudo a relevância dessa teoria, descreveremos a seguir a experiência prática de implementação do ProEMI, numa parceria entre o MEC e o Sesc, ocorrida no mês de janeiro de 2010, na qual professores e gestores de escolas públicas estaduais participaram de um Curso de Formação Continuada cujos conceitos-chave coadunam-se com os pressupostos desse Programa.

## **II.2. A produção acadêmica sobre os professores do Ensino Médio**

Como vimos anteriormente, o EM tornou-se, durante o seu percurso, espaço de profundas contradições por conta principalmente desse traço característico que o acompanha, qual seja, a dualidade. É nessa tensão que a questão da formação de professores será problematizada: buscando entender como se constituiu/constitui esse docente, que identidade tem esse sujeito e, acima de tudo, quem é o professor do Ensino Médio brasileiro? Para nos aproximarmos dessas questões, faz-se necessário discorrermos sobre a legislação para a formação de professores, a estrutura desse nível de ensino e a constituição identitária docente.

Nos últimos vinte anos, tem crescido o número de pesquisadores interessados na temática da formação de professores, tanto na dimensão da formação inicial quanto da formação continuada, sendo essas etapas distintas, mas pertencentes a um mesmo processo.

Ao apresentar um estado da arte sobre essa questão, André (1999, p.302) afirma que a temática da formação inicial de professores aparece nos estudos desenvolvidos até a década de 1990 sobre o curso Normal, atingindo 40% do total das pesquisas. As demais se voltam para o curso de Licenciatura (22,5%), e a Pedagogia (9%), além de ter encontrado três estudos comparados. Segundo a autora, o conteúdo mais enfatizado nesses trabalhos é a avaliação do curso de formação. Já “os estudos sobre *formação continuada* analisam propostas de governo ou de Secretarias de Educação (43%), programas ou cursos de formação (21%), processos de formação em serviço (21%) e questões da prática pedagógica (14%)”. Embora o número de estudos sobre formação continuada seja relativamente pequeno, abrangendo 14,8% do total de

trabalhos sobre formação docente, os aspectos focalizados são bastante variados, incluindo diferentes níveis de ensino, revelando dimensões ricas e significativas dessa modalidade formativa.

O levantamento de Marli André deixa de fora os dez últimos anos do século XX, ou seja, o período de 1990 até 2000, além dos primeiros dez anos do século XXI. Tendo em vista a importância de atualizar esse panorama, recorreremos ao balanço apresentado por Lélis e Xavier (2010, p. 27) a respeito dos estudos desenvolvidos no Brasil e em Portugal relativos ao tema *profissão docente*, afirmando que

Em ambos os países, chama a atenção a grande quantidade de estudos que se voltam para o tema da profissão docente, tanto que se refere à sua história, quanto no que se refere à sua condição nos dias atuais. Nesse conjunto, constatamos, na produção acadêmica brasileira, uma maior incidência de estudos sobre a formação docente, em detrimento de estudos que se voltam para a carreira profissional, condições de trabalho e para as estratégias de associativismo docente. (...) Outro aspecto comum no âmbito da produção sobre profissão docente remete-se ao predomínio de estudos que se voltam para os professores primários, relegando o estudo sobre os professores secundários (ou do ensino médio) a um segundo plano.

De certa forma, o balanço realizado pelas autoras reforça a importância do nosso estudo, tendo em vista que este abordará as percepções dos professores de ensino médio envolvidos no Curso de Formação Continuada oferecido no âmbito do PRoEMI, em 2009, por meio da parceria MEC-Sesc, conforme já anunciamos. É bem verdade que o levantamento que realizamos no banco de teses da Capes demonstrou que, nos últimos anos, já se pode registrar uma ampliação da quantidade de estudos que se voltam para os professores do EM.

Com esse levantamento, nós buscamos trabalhos que abordavam as políticas de formação continuada dirigidas aos professores de EM, trazendo olhares múltiplos sobre esse tema cujas produções a seguir se destacam. Ribeiro (2006) retrata a formação continuada de professores, enfatizando a experiência com o Ensino Médio em Rede, programa do Governo do Estado de São Paulo desenvolvido entre nos anos 2004 e 2006. Outro estudo que apresenta relação com o nosso é o de Herneck (2007), pois traz contribuições importantes no tocante ao tema da formação dos docentes, desvelando os níveis de compreensão de uma política pública, seus tensionamentos e contradições. Camargo (2007), em seu trabalho, propõe uma reflexão sobre as políticas públicas de educação nacional e paulista, trabalhando com políticas de âmbito nacional e local e centrando o Ensino Médio como nível de ensino que tem uma função social, abordando escalas diferentes das políticas para a educação com ênfase no

Ensino Médio. Nessa investigação, também percebemos uma aproximação com o trabalho de Cavelli (2007), cuja temática da Formação Continuada tem centralidade, e sua aplicabilidade é analisada. Existem outros trabalhos sobre esse assunto, mas escolhemos os citados acima por acharmos que os mesmos trazem características que se aproximam do nosso estudo.

Centrando o foco na ótica da formação continuada, dialogamos com António Nóvoa (1991) que, no artigo “Formação de Professores e Profissão Docente”, nos propõe deslocar a formação continuada de professores “de uma perspectiva excessivamente centrada nas dimensões acadêmicas (áreas, currículos, disciplinas etc.) para uma perspectiva centrada no terreno profissional” (p.1). Propõe que nos debruçemos sobre o percurso histórico de formação da profissão docente argumentando que é relevante pensarmos a formação de professores “a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente” (p.1). A seguir, o autor categoriza a formação dos professores “com o desenvolvimento pessoal (produzir a vida do professor), com o desenvolvimento profissional (produzir a profissão docente) e com o desenvolvimento organizacional (produzir a escola)” (p.1) buscando, assim, integrar e articular as múltiplas dimensões sobre as quais se constitui a profissão docente.

Por seu turno, Michael Huberman (1992) explica que há fases distintas no desenvolvimento profissional com as quais os docentes são impelidos a viver e que múltiplos fatores atuam nesse desenvolvimento. Propicia-nos, com isso, problematizar o desenvolvimento profissional dos docentes, fazendo a distinção de fases não lineares, mas variadas e diversificadas que ocorrem durante o percurso do desenvolvimento profissional desses sujeitos.

Numa perspectiva mais específica da formação dos docentes do EM e as condições de trabalho que eles encontram, podemos observar que com relação aos professores da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no tocante às suas especificidades, os da escola média têm mais aulas, turmas, alunos, turnos e empregos, o que tem provocado a precarização do trabalho docente nesse nível. Essa condição pode ser pensada como sendo fruto das reformas ocorridas nas últimas duas décadas, resultando em expansão das matrículas na educação básica e, por conseguinte, trazendo consequências importantes para o trabalho dos professores.

Dalila Andrade (2011) faz-nos ver que temos muitos desafios no tocante à situação atual do professor de EM. Defende que a precarização do trabalho se dá, principalmente, por conta da “infraestrutura inadequada, da remuneração incompatível e da jornada de trabalho

intensificada” (p. 743) e, acima de tudo, com o desprestígio social da carreira, poucos jovens a procuram. A autora enfatiza que, “o problema da “falta” de professores pode estar relacionado às demandas dentro e fora da sala de aula: cobrança constante de cumprimento de prazos, necessidade permanente de atualização, realização de inúmeras tarefas não remuneradas, como reuniões noturnas e em fins de semana, e trabalhos realizados em casa (REIS *et al.*, 2006)”. Essa autora alerta que, mantidas “as condições de trabalho, carreira e remuneração desses docentes podem ter, como resultado, uma baixa atratividade da carreira do magistério no Brasil” (p.731). Isso já está ocorrendo com professores de algumas disciplinas ou até mesmo áreas do conhecimento, como nos mostra a pesquisa feita pela pesquisadora.

Analisando a dimensão formativa dos docentes, Tardif e Lessard (2008) apontam a evolução geral ocorrida no campo educacional e definem o trabalho do docente como a representação de uma atividade profissional complexa e de alto nível, que exige conhecimentos e competências em vários campos. Esses autores apontam para a importância de se construir a identidade de um professor que seja verdadeiramente profissional em detrimento de um sujeito vocacionado.

Almejamos imbricar o espectro dito *a priori* com a identidade docente e, para isso, alguns estudos podem nos auxiliar nessa compreensão. Estabelecemos algumas categorias para nos aproximarmos dessa constituição identitária. Em primeiro lugar, discorreremos sobre a identidade dos professores e sua relação com o Estado na qual a abordagem de Martin Lawn (2001) nos servirá de apoio. Esse autor coloca que a identidade do professor tem sido objeto “constantemente presente nas descrições oficiais, nos artigos sobre a mudança na educação e nos relatórios ministeriais”. Nesse sentido, a identidade seria produzida por meio do discurso que ajuda a compreender o sistema, ou seja, “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou”, reitera o autor.

Agnés Van Zanten (2008) nos fornece pistas importantes sobre a socialização dos professores em interação com as normatizações que os estabelecimentos de ensino lhes impõem. Em uma pesquisa realizada com estabelecimentos de ensino na periferia de Paris, a autora nos diz, dentre outras coisas, que diferente de outras profissões, o professor realiza um trabalho pelo qual ele teve pouco tempo de preparação e que o professor passa de tarefas simples para as mais complexas repentinamente. Segundo a autora, eles assumem “da noite para o dia, depois de estágios cuja duração raramente vai além de alguns meses, a responsabilidade total de uma classe”. A profissão docente tem o caráter solitário da

experiência profissional que se concretiza numa sala de aula, e que a constituição da identidade profissional ocupa lugar central em detrimento do papel que os outros colegas e o pessoal da administração têm. Assinala que a ausência de um meio profissional sólido enfraquece as bases teóricas sobre as quais poderia apoiar-se uma “tecnologia do ensino”, proporcionando autonomia reduzida aos professores e às organizações escolares. Podemos deduzir que tais características levam os docentes a adotarem soluções individualistas, apoiando-se, muitas vezes, no saber da experiência como único recurso para a solução de problemas que surgem no cotidiano escolar.

A esse respeito Tardif e Lessard (2008, p.255) consideram que,

essa profissão deve evoluir segundo uma lógica de profissionalização, sendo esta entendida, ao mesmo tempo, no sentido de um reconhecimento de *status* pela sociedade e também como desenvolvimento, pelo próprio corpo docente, de um repertório de competências específicas e de saberes próprios que contribuam para o sucesso educativo do maior número possível de jovens e adultos.

Para atingirmos o nível de profissionalidade exigida, os mesmos autores resgatam as três concepções pelas quais o ensino evoluiu: a vocação, o ofício e a profissão. Citam que não se trata meramente de uma linha sucessória histórica, mas de dimensões fundamentais do trabalho docente, ou seja, a construção de um repertório construído por meio de competências que o professor deverá desenvolver, seja pela formação inicial recebida, seja pela formação continuada em percurso.

Garrido e Brzezinski (2001) no artigo intitulado “Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998” enfatizam a permanente crise de identidade vivida pelo professorado e a necessidade de se desenvolverem pesquisas na tentativa de superá-la. Para esses autores, essa crise tem os seguintes aspectos: ambiguidade do trabalho docente, que se apresenta em um movimento pendular entre o profissionalismo e proletarização (ENGUITA, 1991); falta de reconhecimento social do professor na sociedade contemporânea, fonte de mal-estar entre os docentes (VILLA, 1998); perda do controle de suas qualificações (APPLE E TEITELBAUN, 1991); ausência de sentimento de pertença a uma categoria profissional (NÓVOA, 1991); polissemia do termo formação do professor (ALLIN, 1996); “Jogo interior de máscaras e espelhos com que os docentes se confrontam consigo próprios, no interior da sala de aula” (CARROLO, 1997; p. 23); exigência de domínio de um conjunto de saberes diversificados (APPLE E TEITELBAUN, 1991).

É possível que, desenvolvendo sua profissionalidade laboral num ambiente de incertezas, as crises apontadas pelas autoras se exacerbem, pois as mesmas, como as indicadas anteriormente, são de naturezas distintas: ora vinculadas ao meio no qual o docente desenvolve sua prática pedagógica, sendo essas mais específicas, visto que estão relacionadas ao ambiente de trabalho, ora disseminadas num espectro mais amplo, ou seja, mais voltadas para a estrutura social.

Dentre os pontos abordados pelas autoras, merece destaque, a nosso ver, a questão da profissionalização *versus* precarização do trabalho docente. Mesmo tendo esse profissional uma formação graduada, conforme exigência legal descrita anteriormente, ele não percebe remuneração condizente com a formação e a natureza do trabalho desenvolvido.

No caso do Ensino Médio, se comparado com os outros níveis de ensino da Educação Básica, esse cenário se acentua, pois a precarização do trabalho é mais evidente, tendo o professor de lecionar em várias escolas no mesmo dia em busca de uma remuneração digna ao final do mês. Acresce-se, ainda, a questão do pouco reconhecimento social do papel que o docente exerce na sociedade. Podemos inferir esse esvaziamento do papel social dos docentes na medida que eles recebem como profissionais graduados o que um técnico recebe ao findar um mês de trabalho, em alguns casos, usufruindo de condições bem melhores que as dos professores.

### **II.3 A Política Nacional de Formação de Professores e o ProEMI**

Ao sinalizar alguns dados sobre a formação docente, entendemos ser necessário ressaltar a importância, entre nós, da formação continuada de professores, sendo oficialmente formalizada por meio das leis que são criadas pelo governo para essa área e, nesse sentido, pretendemos a seguir, destacar a legislação atual que normatiza a formação dos docentes.

Atualmente, o EM tem forte influência da Política Nacional de Formação de Professores, instituída em 29 de janeiro de 2009, com vistas a fornecer formação a professores das redes municipal e estadual, principalmente, na qual a União, estados, municípios e o Distrito Federal atuam em regime de colaboração tanto para a formação inicial como para a formação continuada do magistério da Educação Básica. O Decreto nº 6.755 que a instituiu, estabelece à Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de nível Superior) a prerrogativa de organizar e promover os programas formativos por meio dos acordos de

cooperação técnica. Nesse aspecto, vale salientar que as brechas que a legislação expõe, pois não há nesse marco legal a definição sobre que acordos são estes e não se estabelece normativas para as parcerias de cooperação técnica, correndo o risco de dispersar recursos humanos e materiais.

Nas intenções dessa legislação explicita-se a devida articulação com as medidas adotadas pelos governos estaduais, municipais e instituições de ensino superior para a formação de professores. Dois objetivos são centrais nessa política: o MEC pretende aumentar o número de professores formados por instituições públicas de educação superior e almeja garantir um padrão de qualidade para os cursos. Tais cursos são oferecidos nas modalidades presencial, semipresencial e a distância com prevalência do ensino presencial. A nosso ver, alguns pontos dessa legislação merecem, mesmo que brevemente, nosso destaque: os objetivos são os de “(1) promover a melhoria da qualidade da educação básica pública; (2) apoiar a oferta e a expansão de cursos de formação inicial e continuada a profissionais do magistério pelas instituições públicas de educação superior” (p. 328) dentre outros, explicitados no art. 3º dessa legislação são gerais, deixando margem para muitas interpretações. Segundo o texto legal, no art. 4º, cabe aos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente a tarefa de especificar os objetivos de apoio à formação docente e de cumpri-los. Dentre os vários objetivos colocados, destacamos a promoção da melhoria da qualidade da educação básica pública. Para entendermos o desafio que esses fóruns têm, torna-se relevante explicitarmos a sua constituição. Eles são assim compostos pelo

Secretário de Educação do Estado ou do Distrito Federal e mais um membro indicado pelo Governo do Estado ou do Distrito Federal; um representante do Ministério da Educação; dois representantes dos Secretários Municipais de Educação indicados pela respectiva seção regional da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – Undime; o dirigente máximo de cada instituição pública de educação superior com sede no Estado ou no Distrito Federal, ou seu representante; um representante dos profissionais do magistério indicado pela seccional da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação – CNTE; um representante do Conselho Estadual de Educação; um representante da União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação – UNCME; um representante do Fórum das Licenciaturas das Instituições de Educação Superior Públicas, quando houver.

Podemos observar que há predominância de representantes de governos, sendo um do governo federal, três dos governos estaduais e dois dos governos municipais e para a sociedade civil apenas quatro representantes. Podemos inferir que no processo decisório dessa política, prevalecem os interesses do Estado, dada à sua representatividade, em detrimento dos

interesses da sociedade civil. A presidência somente poderá ser ocupada pelos Secretários de Educação dos Estados ou do Distrito Federal medida que indica a alta concentração de poder político dos secretários de Educação no comando desses fóruns. No parágrafo 4º está sinalizado que “poderão integrar os fóruns representantes de outros órgãos, instituições ou entidades locais que solicitarem formalmente sua adesão”.

Chama-nos atenção que, dependendo da matéria a ser debatida, esses fóruns são esvaziados ou inchados, dependendo das disputas que se estabelecem e a correlação de forças existentes. No Art. 5º aponta-se a necessidade de construção de um Plano Estratégico no qual o discurso gerencialista ganha destaque. Os Planos estratégicos feitos precisam ser submetidos ao MEC para análise e aprovação, demonstrando, assim, a face do controle estatal na qual o centralismo decisório tem contornos marcantes.

Esse misto de centralismo decisório com apelos à autonomia e à diversidade regional se encontram presentes no programa que estamos analisando. O ProEMI foi criado em 2009 pelo MEC objetivando a melhoria de aprendizagem no Ensino Médio. Instituído pela Portaria Ministerial nº 7/2009, pelo Documento Orientador da Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC) e pelo Parecer nº 11/2009 de relatoria do prof. Francisco Aparecido Cordão, tal programa visa:

Após 12 (doze) anos da LDB, ainda não foi possível superar a dualidade histórica que tem prevalecido no Ensino Médio, tampouco garantir sua universalização, assim como a permanência e a aprendizagem significativa para a maioria de seus estudantes, pois não há um currículo capaz de promover uma aprendizagem que lhes faça sentido. Demonstra, amplamente, com dados contidos em tabelas e gráficos, a grave problemática do Ensino Médio no país. Apesar de avanços com a implantação desse ensino na forma integrada com a Educação Profissional Técnica de nível médio, prevalece a lacuna de programas consistentes no âmbito curricular para o Ensino Médio não profissionalizante, que corresponde a mais de 90% das matrículas nessa etapa da Educação básica.

Amaral e Oliveira (2011, p.209) dizem que a proposta do MEC para um Ensino Médio Inovador tem como perspectiva “estimular as redes estaduais de educação a pensar novas soluções que diversifiquem os currículos e promovam articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimentos, saberes, competências, valores e práticas”. Em artigo publicado, esses autores fazem uma discussão sobre as propostas advindas do legislativo para esse nível de ensino voltadas para a disciplinarização escolar em contradição com os movimentos feitos pelo MEC que vão em direção de um currículo diversificado e flexível.

Observa-se que os congressistas reforçam a tese do currículo por conteúdos, fragmentando, cada vez mais a escola média.

No Documento Orientador, cinco questões são centrais para implantação desse programa: modificar a carga horária mínima de 2.400h/3 anos para 3.000h/3 anos, ou seja, aumento de 200h por cada ano, permitir que o aluno escolha 20% de sua carga horária, associar teoria e prática, valorizar a leitura em todas as áreas do conhecimento e propiciar a formação cultural aos alunos. É possível, por meio do estudo feito por Amaral e Oliveira (2011, p.227) dizer que, “falta diálogo entre o Executivo e o Legislativo no que diz respeito ao campo da educação”. Kuenzer (2010, p. 869) corrobora: “e não pode haver diálogo sem um entendimento mínimo entre os interlocutores”. É nesse contexto de ausência dialógica entre os interlocutores que o MEC, com base nesse documento (p. 5), explicitou os principais objetivos do ProEMI, que são:

Superação das desigualdades de oportunidades educacionais; universalização do acesso e permanência dos adolescentes de 15 a 17 anos no ensino médio; consolidação da identidade desta etapa educacional, considerando as especificidades desta etapa da educação e a diversidade de interesses dos sujeitos; oferta de aprendizagem significativa para adolescentes e jovens, priorizando a interlocução com as culturas juvenis.

Essa citação traz à tona, segundo o discurso oficial, a busca pela superação dos desafios da desigualdade de oportunidades, ampliando a universalização ocorrida no EF para o EM, consolidando uma marca identitária desse nível de ensino calcada no rompimento do dualismo existente entre a formação geral e a profissionalizante e, ainda, atendendo aos interesses dos sujeitos aprendentes que trazem consigo uma especificidade psico-social-pedagógica. Além disso, pretende centralizar ações voltadas para aprendizagens significativas sem, no entanto, definir o que significa essa expressão.

De tudo o que foi visto nos Capítulos que desenvolvemos até aqui a respeito do lugar do Ensino Médio na sociedade e no *sistema* educacional brasileiro, percebemos que a busca pela ascensão social colocava desiguais como iguais, reforçando, assim, o fosso existente entre os que continuavam seus estudos no ensino superior, oriundos da elite e, os que buscavam o ensino profissional, advindos das classes trabalhadoras. São as marcas de um tipo de ensino que se constituiu historicamente com características voltadas à elite, quando é levado a se universalizar, expõe as ambiguidades da política e as hierarquias que marcam a sociedade brasileira.

Essas reflexões analíticas nos ajudam a compreender o quão carente o Ensino Médio é de definições e o quão complexo se torna, no sentido de que é nesse lócus que o trabalho docente se constitui e, por conseguinte, sua identidade é tecida.

Neste Capítulo, nós analisamos a formação continuada de professores do EM, entendendo que o docente materializa as políticas que são implementadas nas escolas de modo geral. Nos próximos Capítulos, nós analisaremos, de modo particular, o ProEMI como política pública para esse nível de ensino e uma de suas interfaces, o curso de formação oferecido numa parceria MEC/Sesc, em janeiro de 2010.

### **CAPÍTULO III - O ProEMI E OS MÚLTIPLOS CONTEXTOS**

Neste Capítulo, tentaremos trazer à tona os múltiplos contextos com os quais o ProEMI foi se constituindo. Do geral ao específico, proporemos uma análise de onde esse programa foi tecido e os sujeitos que o forjaram. Logo a seguir, trataremos mais detidamente do Acordo celebrado entre o MEC e o Sesc, no qual um curso de formação continuada foi tratado e implementado. Vale salientar que as categorias de referência de Ball (1994) são aplicadas para entendermos os vários contextos de criação e de implementação de uma política, partindo do *contexto de influência* até chegarmos ao *contexto da prática*. Com relação ao primeiro, queremos expor o lugar onde as políticas são iniciadas, enquanto no segundo, o lugar da implantação dessas políticas, considerando que os sujeitos da prática as implementam dando suas interpretações e recriando-as. Nesse sentido, levantaremos informações sobre o contexto dos docentes, trazendo dados sobre a origem, o gênero e os cargos.

#### **III.1. O ACORDO MEC/ SESC NO CONTEXTO DE INFLUÊNCIA**

Após o lançamento do ProEMI, em setembro de 2009, nas dependências da Escola Sesc pelo então ministro da Educação Fernando Haddad, um acordo de cooperação técnico-pedagógica foi oficializado. Logo a seguir, estabeleceu-se que essa escola seria o lócus para a realização de um Curso de Formação Continuada do qual participaram educadores de escolas públicas estaduais de EM, distribuídos pelo território nacional. Na sua monografia de conclusão do curso em Administração Escolar pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), intitulada “Novas luzes no Ensino Médio brasileiro: a construção da Escola do Sesc”, Claudia Fadel (p. 91), uma das idealizadoras da implantação dessa escola de referência diz que, “tal projeto permitirá integração de jovens das diversas regiões do território nacional e proporcionará oportunidade inédita de convivência e troca das várias culturas existentes neste país de extensões gigantescas”. Esses conceitos de uma escola de Ensino Médio de período integral na qual professores e alunos são residentes, propiciando abrigar estudantes de todos os estados brasileiros e do Distrito Federal e, ao mesmo tempo, voltada para atender preferencialmente comerciários carentes e alunos oriundos de escolas públicas, a nosso ver, contribuíram para que ali acontecesse o lançamento desse programa voltado para as questões curriculares do EM.

A Escola SESC de Ensino Médio é uma entidade educacional de direito privado, baseada na livre iniciativa, sem vínculo político-partidário, sem fins lucrativos, localizada na Avenida Ayrton Senna, 5.677, Jacarepaguá, Rio de Janeiro, RJ, amparada nos artigos 150, VI, c e 209, I e II da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988; no artigo 7º, I a III da Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional nº 9394/1996 e no artigo 53, I a IV, da Lei nº 8.069/1990.

Os termos da parceria podem ser assim descritos com base no que explicitou o Relatório de Atividades da Diretoria de Concepções e Orientações Curriculares da Secretaria de Educação Básica – DCOCEB –, do MEC, logo após o término do curso em questão: a formação continuada de professores do Ensino Médio inovador foi acordada no âmbito do Termo de Cooperação Técnica entre o Ministério da Educação e o Serviço Social do Comércio. Teve como objetivo a capacitação de docentes das escolas públicas estaduais de ensino médio, integrantes do Programa Ensino Médio Inovador, para atuarem em consonância com os pressupostos pedagógicos do referido programa. No Documento Orientador elaborado pela SEB/MEC, tais pressupostos se explicitam na “necessidade do estabelecimento de políticas educacionais para os adolescentes e jovens, com a oferta de Ensino Médio de qualidade, de acordo com os indicativos sobre a organização curricular para esta etapa da educação básica” (p.7).

Desse modo, foram patrocinadas pelo Ministério da Educação – por meio da Secretaria de Educação Básica – sete (7) escolas por Estado participante. As unidades escolares deveriam enviar um professor de cada área do conhecimento, tal como definidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, além de membros da equipe técnica da escola (direção e coordenação pedagógica se houvesse). Em contrapartida, as Secretarias Estaduais deveriam patrocinar, no mínimo, três (3) escolas.

A proposta pedagógica do curso foi construída em parceria com a Escola Sesc de Ensino Médio, e o mesmo foi dividido em três etapas. A primeira presencial (objeto desse relatório) e outras duas a distância, com elaboração de trabalhos pelos professores e acompanhamento dos mesmos.

Essa primeira edição do curso versou, principalmente, sobre o tema da interdisciplinaridade, com palestras, oficinas, *workshops* e demais atividades. O Sesc foi responsável por apresentar uma avaliação do curso presencial. Elaborou e aplicou, aos

professores, um questionário – o mesmo será utilizado como fonte de dados para a reflexão que estamos propondo.

Dentre várias autoridades da área educacional e de outros setores, estiveram presentes no lançamento do ProEMI, 18 secretários estaduais de Educação e autoridades dos demais Estados. Pretendemos, nesse sentido, explicitar o papel de cada parceiro, bem como apresentar a estrutura organizacional desse escopo formativo.

No lançamento do ProEMI, o ministro Fernando Haddad destacou, dentre outros aspectos, qual era o significado de lançar tal política na Escola Sesc. Mencionou que, “essa escola é uma experiência única no país, com infraestrutura colossal e projeto político-pedagógico ousado” (Acordo MEC/Sesc, 2010, p. 35); correlacionou à inovação curricular no EM com a potencialização do Enem (Exame Nacional do Ensino Médio), que visa romper, segundo o Ministro, com o paradigma tradicional do vestibular; mencionou que o maior desafio na implantação do ProEMI será a mudança de mentalidade que as escolas devem passar, “alterando seu projeto pedagógico de maneira a serem menos conteudistas e a favorecerem mais a capacidade de raciocínio e análise do estudante” (Acordo MEC/Sesc, 2010, P.35). Nota-se que o Ministro extrai da “popularidade” do Enem – um mecanismo de avaliação iniciado em 1998 – a ideia de criar e introduzir uma política de currículo para as escolas médias brasileiras, o ProEMI. Haddad diz que

o novo Enem é o coroamento desse processo. Vamos compactar esses conteúdos em vez de empilhar programas de vestibular, estabelecendo uma matriz de referência que permita que o professor aprofunde a temática em sala de aula, o que não acontece hoje, porque ele tem tanta matéria para dar que não há tempo de aprofundar praticamente nada.

Ao mencionar o novo Enem, o ministro referia-se às duas fases do exame: a primeira compreendeu o período entre 1998 e 2008 no qual “as provas eram estruturadas a partir de uma matriz de 21 habilidades, em que cada uma delas era avaliada por três questões”.<sup>6</sup> Assim, a parte objetiva das provas era composta por 63 itens interdisciplinares aplicados em um único caderno. A segunda, a partir de 2009 – ano de implantação do ProEMI – “as provas

---

<sup>6</sup> Cf: <http://portal.inep.gov.br/web/enem/edicoes-anteriores>

objetivas passaram a ser estruturadas em quatro matrizes, uma para cada área de conhecimento”.<sup>7</sup>

Cada uma das quatro áreas é composta por 45 questões. Cada um dos cadernos, na nova edição do exame, é composto por duas áreas de conhecimento, totalizando 90 questões por caderno. Parece-nos que o Ministro articula as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio (DCNEM) a mudança ocorrida no Enem, bem como ressaltando a adesão que o público-alvo do EM está tendo em relação a esse exame.

Trazendo à tona os Ciclos de Política de Ball, Mainardes (2006, p. 03) observa que o *Contexto de Influência* no qual “normalmente as políticas públicas são iniciadas e os discursos políticos são constituídos”, grupos disputam e tentam influenciar a definição das agendas educacionais. Nesse sentido, o Ministro se remeteu a uma política de avaliação já conhecida (Enem) articulando-o com uma política em fase inicial, o ProEMI. Ou dito de outra forma, o Ministro enfatizou uma política que tem adesão progressiva da população da escola média – em 2010 foram 4.611.441<sup>8</sup> alunos inscritos, e em 2012, 5.790.989<sup>9</sup> – para criar e instituir um novo programa curricular, ainda incipiente e passível de muitas críticas.

Para implantar o referido Programa ficou acordado entre as instituições de que essa formação aconteceria em janeiro de 2010. A partir da instituição do Programa em setembro, coube ao Sesc três meses para a organização do evento. Essa etapa preparatória foi muito intensa e compreendeu tarefas designadas ao MEC e ao Sesc. Ao MEC, principalmente, coube à interlocução com os secretários estaduais de Educação para a definição das escolas que iam participar do curso, a definição dos nomes dos gestores e dos professores, a compra de passagens aéreas de ida e de volta, dentre outras. Já ao Sesc, a incumbência de pensar a parte pedagógica do evento, a hospedagem, a alimentação e a disponibilidade de recursos humanos e materiais. Dito de outra forma, o MEC assumiu a interlocução política com os Estados e o Distrito Federal e, por conseguinte, os secretários estaduais com as unidades

---

<sup>7</sup> Idem

<sup>8</sup>Cf: <http://educacao.uol.com.br/noticias/2010/08/09/enem-2010-tem-46-milhoes-de-candidatos-inscritos.htm>

<sup>9</sup> Cf: <http://veja.abril.com.br/noticia/educacao/enem-2012-tem-numero-recorde-de-inscritos-5-79-milhoes>

escolares. Já o Sesc, mesmo contando com a presença de funcionários do Ministério da Educação, assumiu a responsabilidade pedagógica e a organização interna do evento.

Para oficializar tal parceria, um acordo de cooperação foi assinado entre o MEC e o Sesc, no dia 1 de dezembro de 2009, visando oportunizar aos docentes de escolas públicas estaduais escopo formativo. Nesse documento os objetivos foram expostos, as atribuições foram definidas e um cronograma de atividades foi estabelecido.

No Manual do Acordo MEC/Sesc (p. 13), documento cujos conceitos da Formação Continuada foram explicitados, extraímos a seguinte cronologia:

11/2/2009 – o Ministro de Estado da Educação encaminha documento ao Conselho Nacional de Educação, sintetizando aspectos essenciais da proposta de experiência curricular inovadora no Ensino Médio, a ser implantada em regime de cooperação com os sistemas estaduais de ensino.

17/6/2009 – Apresentação do Programa do Ensino Médio Inovador na Escola Sesc pelos professores Cordão<sup>10</sup> e Carlos Artexes.<sup>11</sup>

06/8/2009 – Carta do Ministro da Educação ao Presidente do Conselho Nacional do Sesc Antonio Oliveira Santos propõe parceria com o Sesc para estabelecimento de um acordo de cooperação técnica para a implantação do Programa do Ensino Médio Inovador, nos termos do Parecer/CP nº 11/2009.

09/9/2009 – Visita do Ministro Fernando Haddad à Escola Sesc para a apresentação do Programa do Ensino Médio Inovador aos Secretários Estaduais de Educação.

13/10/2009 – Publicação em portaria do Diário Oficial do Programa Ensino Médio Inovador.

03/11/2009 – Reunião na Escola Sesc para a definição do formato do Curso de Formação de Professores.

1/12/2009 – Publicação em Diário Oficial do Acordo MEC/Sesc.

Pelo cronograma exposto acima podemos inferir que, toda tessitura de construção do acordo foi feita ao longo do ano de 2009 para que no início do ano seguinte, ou seja, 2010, o curso pudesse ser oferecido aos educadores. Na perspectiva da Abordagem dos Ciclos de

---

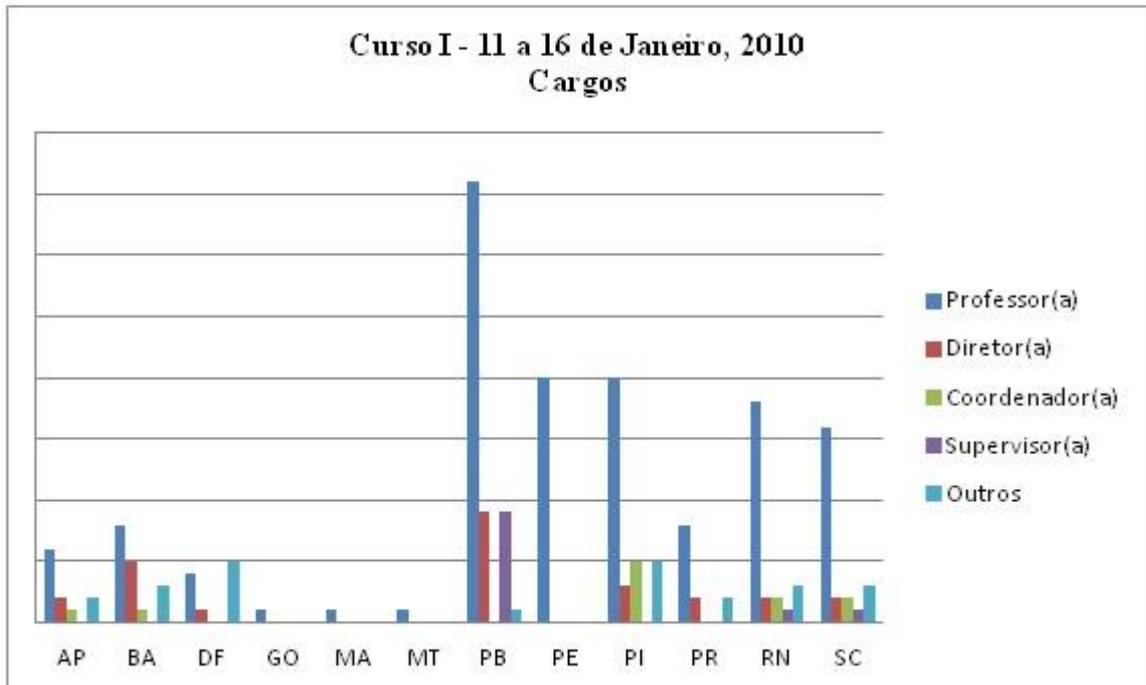
<sup>10</sup> Francisco Aparecido Cordão, relator do Parecer nº 11/2009.

<sup>11</sup> Carlos Artexes Simões, diretor de Concepções e Orientações Curriculares para a Educação Básica da Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação.

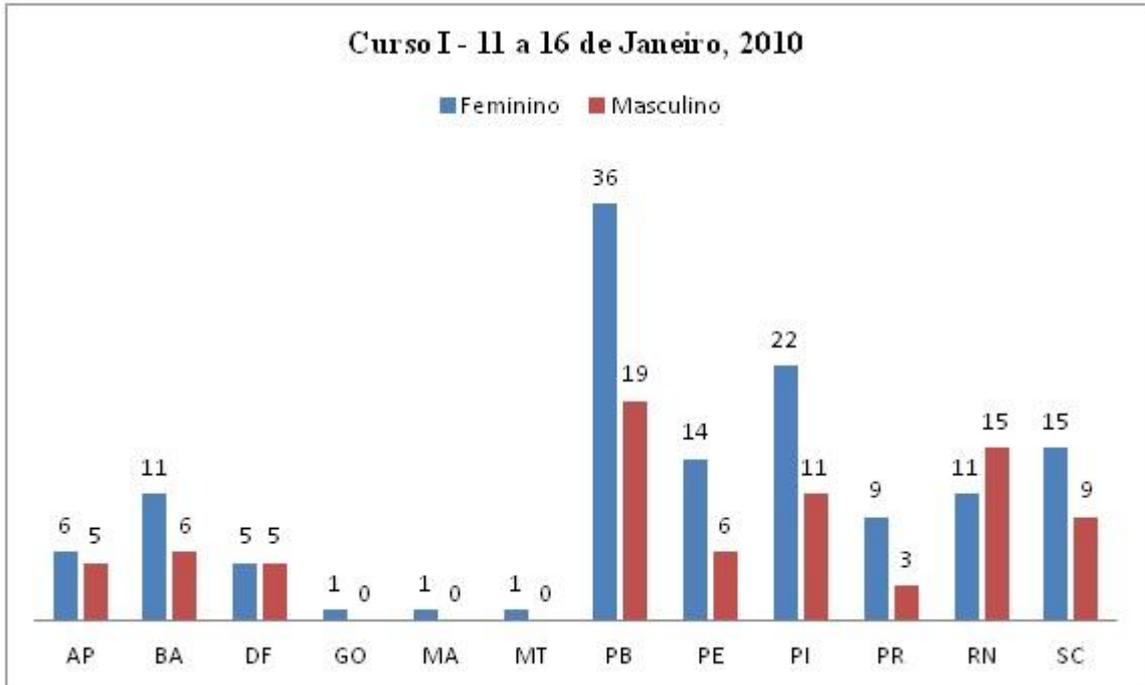
Política, já explorada neste texto, podemos dizer que todos os ciclos estão presentes na construção do acordo, destaque para a categoria do *Contexto de Produção do Texto* cujo manual em análise sintetiza a intencionalidade governamental. Mainardes (2006, p. 02) faz referência aos textos *readerly* (ou prescritivo) e *writerly* (ou escrevível) dizendo que o “primeiro limita o envolvimento do leitor enquanto o segundo encoraja-o a participar mais ativamente na interpretação do texto”. Podemos dizer que as duas enunciações discursivas estão presentes na construção do acordo, ora prevalecendo os discursos na esfera do *Contexto de Influência*, ora os discursos daqueles que estão no nível do *Contexto da Prática*. É, sobretudo, no *Contexto da Prática* e não só, que essa configuração formativa da qual mencionamos aconteceu. Queremos entrelaçar essa categoria de Ball (1992) com a etapa da experiência formativa por entendermos que ela constitui-se base empírica dessa dissertação e, ao mesmo tempo, almejamos romper com a ideia de fragmentação na qual uns formulam e outros implementam políticas.

### **III.2. O curso no *Contexto da prática***

Nesse sentido, indicamos que a experiência da formação continuada que apresentaremos a seguir constitui-se um caminho para a construção de um novo Ensino Médio. No Manual do Acordo (p. 15) já mencionado, o curso é assim descrito: “O curso, com duração de cinco dias, foi ministrado em três semanas, de 11 a 29 de janeiro na Escola Sesc de Ensino Médio que recebeu cerca de 1.100 professores das secretarias de educação básica dos 18 estados que aderiram ao Ensino Médio Inovador”. O evento de formação continuada de professores propiciou formação aos docentes e aos demais profissionais de educação das escolas públicas estaduais, por meio de um processo reflexivo sobre suas práticas pedagógicas. A seguir, demonstraremos por meio dos dados apurados, os cargos dos participantes, bem como a questão de gênero, do Curso I, de 11 a 16 de janeiro de 2010, do Curso II, de 18 a 23 de janeiro de 2010 e do Curso III, de 25 a 29 de janeiro de 2010.



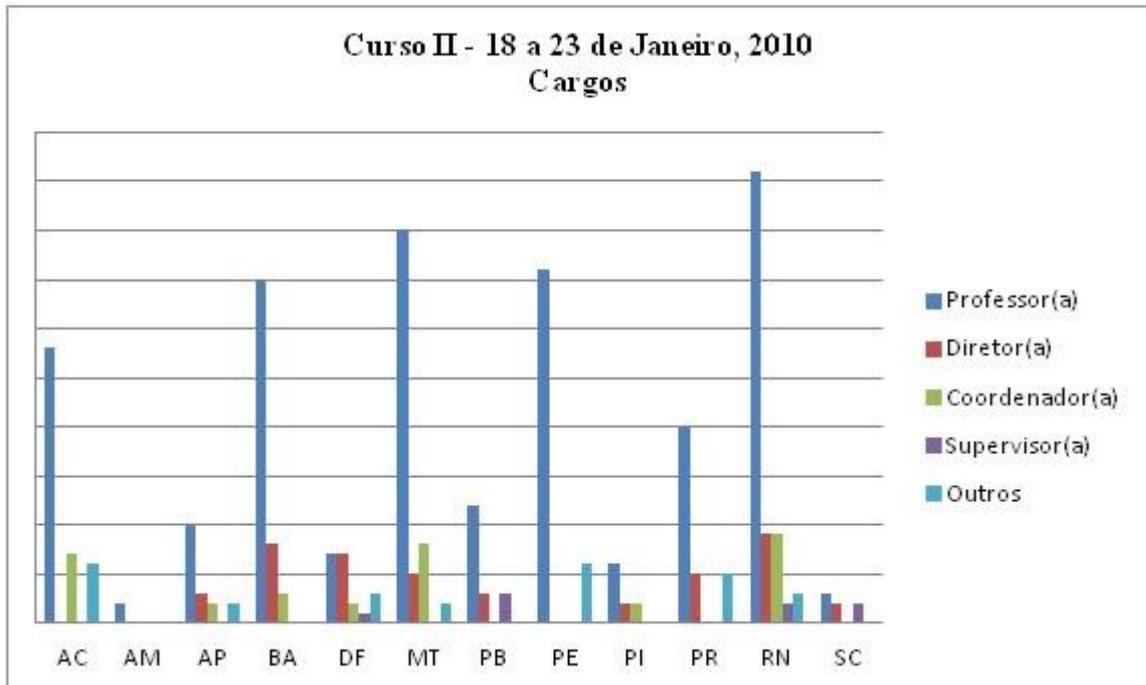
Nessa primeira semana formativa, 211 educadores participaram, sendo 139 docentes, 26 diretores, 11 coordenadores, 11 supervisores e 24 educadores na categoria outros, que se constituiu nesse primeiro curso de vice-diretores, técnicos, gestores, pedagogos, chefes de núcleo e gerentes do EM. Ao observarmos o gráfico acima, podemos constatar que a grande maioria é constituída de professores com representatividade de todos os estados presentes nesse período. O Estado da Paraíba se destaca pelo número significativo de docentes presentes, e os estados de Goiás, do Maranhão e do Mato Grosso, pela baixa presença de professores. É relevante citar que esses estados não inscreveram educadores ocupantes de outros cargos. Os diretores vieram de oito estados (AP, BA, DF, PB, PI, PR, RN e SC) e sem nenhum representante nos estados de GO, MA, MT e PE. Os coordenadores presentes representaram o AP, BA, PI, RN e SC e sem nenhum representante nos demais estados. Os supervisores representaram os estados da PB, RN e SC e nenhum representante nas demais unidades da Federação. Outros cargos presentes nas escolas estaduais tiveram representantes do AP, BA, DF, PB, PI, PR, RN, SC e nenhum representante nos estados de GO, MA, MT e PE. Podemos, ainda, observar que os estados das regiões Nordeste e Centro-Oeste tiveram acentuada participação, as regiões Norte e sul se fizeram presentes e a região sudeste com nenhum representante. Veremos a seguir a questão de gênero nesse primeiro curso:



Chama-nos atenção que o gênero feminino tem representação em todos os estados presentes na primeira semana do curso, destacando quantitativamente os estados da PB e PI. Já em GO, MA e MT, poucas educadoras se fizeram presentes. Os do gênero masculino são oriundos de forma acentuada dos estados da PB e do RN, sendo que esse último estado teve mais educadores do que educadoras presentes. Notadamente, a “feminilização do magistério”<sup>12</sup>, objeto de várias pesquisas desenvolvidas, pode ser constatada nesse período formativo. Dos 211 participantes, 132 são educadoras e 79 são educadores. Ou seja, do total dos estiveram presentes, 62,5% são do gênero feminino, quais sejam, professoras, diretoras, supervisoras e outras e 37,5% são cargos assumidos pelo gênero masculino, com ênfase para o de professor.

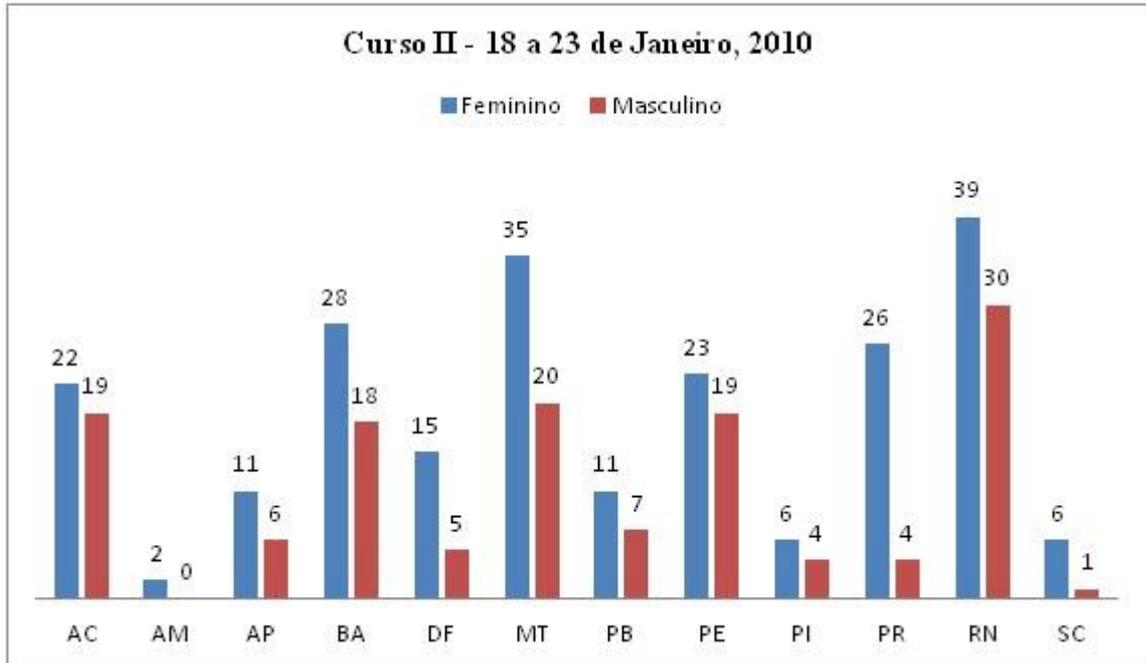
O segundo curso apresentou os seguintes dados no tocante aos cargos:

<sup>12</sup> O processo conhecido como “feminização do magistério”, representa o aumento do número de mulheres nas escolas de formação de professores, desta forma, fazendo com que ocorresse um movimento crescente na formação de professoras. (LOURO, 2001)



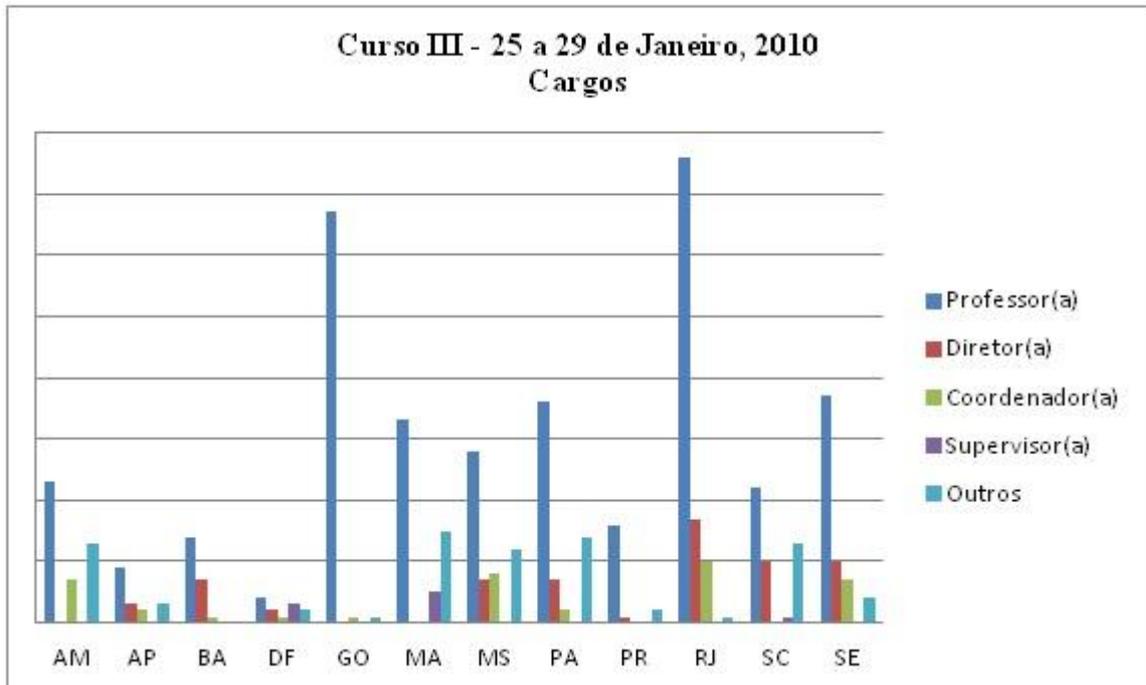
Nessa segunda semana formativa, 357 educadores compareceram, dos quais 245 são professores, 44 são diretores, 33 são coordenadores, 8 são supervisores e 19 representaram a categoria outros, constituída de vice-diretor, técnicos, gestores, pedagogos, chefe de núcleo e gerente do EM. Ao observarmos o gráfico anterior, podemos perceber que a grande maioria é de professores com representatividade de todos os estados presentes no curso. Os estados do RN, MT, PE, BA e AC apresentam número expressivo de docentes. Já os estados do AM e de SC são os que apresentam o menor número de professores inscritos. Especificamente, o estado do Amazonas teve apenas representantes dos docentes. Os diretores vieram de nove estados (AP, BA, DF, MT, PB, PI, PR, RN e SC) e nenhum representante dos estados do AC, AM e PE. Os coordenadores presentes representaram o AC, AP, BA, DF, MT, PI e RN e nenhum representante dos estados do AM, PB, PE, PR e SC. Os supervisores representaram o DF e os estados da PB, RN e SC e nenhum representante dos estados do AC, AM, AP, BA, MT, PE, PI e PR. A categoria outros teve representantes do AC, AP, DF, MT, PE, PR e RN e nenhum representante dos estados do AM, BA, PB, PI e SC. Podemos, ainda, observar que os estados das regiões Nordeste e Centro-Oeste tiveram ampla maioria, as regiões Norte e Sul com alguma participação e na região sudeste nenhum estado se fez presente.

Analisaremos a seguir a questão de gênero do segundo curso:



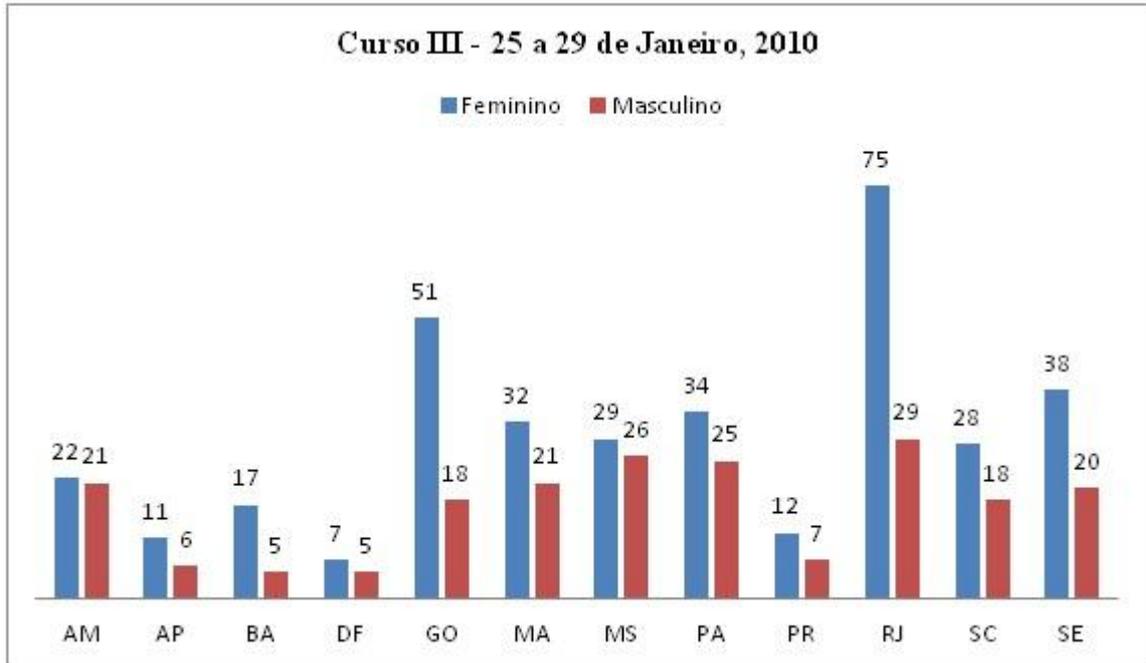
O gênero feminino tem representação em todos os estados presentes na segunda semana do curso, destacando-se quantitativamente os estados da BA, MT, PR e RN. Já os estados do AM, PI e SC, poucas educadoras se fizeram presentes. Os do gênero masculino são oriundos de forma acentuada, dos estados do RN, MT, PE, AC e BA. Como já discurremos anteriormente, a feminilização do magistério é acentuada. Dos 350 presentes, 224 são educadoras e 133 são educadores. Ou seja, do total, 62,7% são do gênero feminino, quais sejam, professoras, diretoras, supervisoras etc e 37,2% são cargos assumidos pelo gênero masculino, com ênfase para o de professor, repetindo mais ou menos os dados apurados no primeiro curso.

Na terceira e última semana de formação, extraímos os seguintes pontos acerca dos cargos:



Esse curso apresentou o maior número de educadores presentes, talvez por conta da proximidade com o início do ano letivo de 2010, não impactando tanto o gozo do período de férias, direito a que os trabalhadores da educação historicamente conquistaram. Quinhentos e cinquenta e sete educadores estiveram presentes, dos quais 365 são professores, 64 são diretores, 39 são coordenadores, 9 são supervisores e 65 na categoria outros, composta de vice-diretores, técnicos, gestores, gerentes do EM, pedagogos e assessores. Podemos perceber no gráfico que a grande maioria é de professores com representatividade em todos os estados presentes no curso. Os estados do RJ, GO, SE, PA e MA apresentaram número expressivo de docentes. Já o DF e o estado do AP apresentaram o menor número de professores inscritos. Os diretores vieram dos estados da BA, PA, AP, MS, SC, PR, RJ, SE e do DF e nenhum representante dos estados do AM, MA e GO. Os coordenadores presentes representaram os estados da BA, PA, AP, MS, AM, RJ, SE, GO e DF. Nenhum coordenador veio dos estados de SC, PR e MA. Os supervisores representaram o DF e os estados de SC e do MA. Nenhum representante dos estados da BA, PA, AP, MS, AM, PR, RJ, SE e GO. A categoria outros teve representantes do AM, AP, GO, MA, MS, PA, PR, RJ, SC, SE e DF e nenhum representante do estado da BA. Do ponto de vista geográfico, observamos que os estados das regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste tiveram participação significativa, em seguida a região Sul e, a região Sudeste, pela primeira vez se fez presente. O estado do Rio de Janeiro a representou.

Abaixo, seguem as informações de gênero.



O gênero feminino teve representação de educadoras em todos os estados participantes nessa terceira semana de curso, destacando-se quantitativamente os estados do RJ, GO, SE, PA e MA. Já os estados do AP e do PR e o DF, poucas educadoras se fizeram presentes. Os do gênero masculino são oriundos de forma acentuada, dos estados do RJ, MS e PA e com pouca presença os da BA, AP, PR e do DF. O gênero feminino teve presença significativa. Dos 557 participantes, 356 são educadoras e 201 são educadores. Ou seja, do total, 63,9% são do gênero feminino, ou seja, as professoras, as diretoras, as supervisoras etc. e 36,1% são cargos assumidos pelo gênero masculino. Se compararmos as três semanas formativas, veremos que à medida que aumenta o número de participantes aumenta quantitativamente a participação do gênero feminino.

### III. 3. O contexto docente

O curso oferecido nas três semanas formativas apresentou em síntese os seguintes dados gerais, tendo em vista os cargos, os gêneros e as unidades federativas:

Quanto aos cargos, podemos afirmar que os professores foram o público-alvo dessa formação com pequena variação percentual entre uma semana e outra. Os dados apurados apontam que, na primeira, na segunda e na terceira semanas, respectivamente, 65,8%, 68,6% e 65,5% foram de docentes do Ensino Médio brasileiro. Em contrapartida, 43,2%, 31,4% e

34,5% foram vagas preenchidas por educadores ocupantes de outras funções no sistema educacional, conforme colocado no texto anteriormente.

No tocante ao gênero, podemos destacar os seguintes dados obtidos: 62,5%, 62,7% e 63,9% do sexo feminino, respectivamente, no primeiro, no segundo e no terceiro cursos estiveram presentes, enquanto do sexo masculino, 37,5%, 37,2% e 36,1%, nessa ordem, foram participantes de tais cursos.

Em relação à participação das unidades federativas nessa política, podemos destacar que, no Curso I: dos 211 participantes, 5,2% vieram do Amapá, 8% da Bahia, 4,7% do Distrito Federal, 2,1% de Goiás, 2,1% de Mato Grosso, 2,1% do Maranhão, 26% da Paraíba, 9,4% de Pernambuco, 15,6% do Piauí, 5,6% do Paraná, 12,3% do Rio Grande do Norte e 11,3% de Santa Catarina. No segundo curso: dos 357 representantes, sendo 11,4% do Acre, 4,7% do Amapá, 12,8% da Bahia, 0,5% do Amazonas, 11,7% de Pernambuco, 19,3% do Rio Grande do Norte, 5,6% do Distrito Federal, 5% da Paraíba, 2,8% de Piauí, 1,9% de Santa Catarina, 15,4% do Mato Grosso e 8,4% do Paraná. No terceiro e último curso, os estados foram assim representados: 3,9% da Bahia, 10,5% do Pará, 3,0% do Amapá, 2,1% do Distrito Federal, 9,8% do Mato Grosso do Sul, 8,2% de Santa Catarina, 7,7% do Amazonas, 3,4% do Paraná, 18,6% do Rio de Janeiro, 10,4% de Sergipe, 9,5% do Maranhão e 12,3% de Goiás.

Em síntese, foi um curso de Formação Continuada voltado para atender, na sua grande maioria, aos professores das escolas públicas do Ensino Médio, conforme os dados anteriores apontam, cuja presença do gênero feminino foi destacada. Com relação às regiões brasileiras, os professores vieram das cinco regiões assim discriminadas. No primeiro curso, a região norte foi representada por um estado, a nordeste por seis, a Centro-Oeste por três, a sudeste por nenhum e a sul por dois. No segundo, a região Norte foi representada por dois estados, a Nordeste por cinco, a Centro-Oeste por dois, o Sudeste por nenhum e a Sul por dois. No último curso, três estados são do Norte, três do Nordeste, três do Centro-Oeste, um do Sudeste e dois do Sul. Podemos aferir, por meio desses dados, que essa modalidade formativa do ProEMI voltou-se, preferencialmente, ao atendimento das demandas dos professores do Nordeste, totalizando 14 participações das unidades federativas da região. Em seguida, num nível intermediário, as regiões Centro-Oeste, Norte e Sul, respectivamente, com oito, seis e seis participações. E, por último, a região sudeste foi representada no terceiro curso pelo estado do Rio de Janeiro. Em suma, o ProEMI priorizou a região nordeste e não conseguiu avanços na região sudeste, motivo pelo qual o MEC deve considerar/reconsiderar

quais aspectos interferiram para que uma região tivesse uma adesão tão significativa e outra tivesse pouca representatividade. Parece-nos que, por se tratar de uma política de âmbito nacional, há por meio dos dados obtidos uma discrepância na oferta das questões formativas aos professores do nordeste em relação aos do sudeste.

O curso teve como um dos seus objetivos capacitar os participantes para a implementação de novo currículo do Ensino Médio, de forma interdisciplinar e contextualizada, em consonância com os pressupostos do ProEMI. As atividades desenvolvidas nas três semanas formativas visavam que os educadores identificassem, na sua realidade, o que dificultava e o que favorecia a realização de um trabalho interdisciplinar e contextualizado; tomaram contato com contribuições teóricas e experiências concretas que ajudassem a superar as dificuldades e a reforçar os acertos além de estabelecer metas e planos concretos de ação para suas práticas docentes.

A programação do evento, em Anexo 1, mostra a distribuição do tempo em temas<sup>13</sup> que priorizavam uma linha de trabalho. O primeiro dia foi dedicado a *Ver*: o contexto no qual buscávamos construir a interdisciplinaridade. No segundo e terceiro dias, *Julgar*: contribuições teóricas para a construção da interdisciplinaridade. No quarto e quinto dias, *Agir*: contribuições das práticas e propostas de ação para a construção da interdisciplinaridade.

Entendemos ser relevante discorrer mais detidamente sobre a programação na qual semanalmente uma turma de professores participou de palestras, oficinas pedagógicas, oficinas livres de esporte e artes, além de trabalhos em grupo. Os educadores chegavam no domingo que antecedia o início da semana de curso e todos foram acomodados nas dependências da Escola Sesc. Nesse dia faziam o credenciamento, recebiam o crachá de identificação, bolsa com material e camisa do evento e realizavam inscrição nas oficinas que iam ser oferecidas durante a semana.

No primeiro dia de formação, os educadores começaram o dia bem cedo com várias atividades esportivas orientadas sendo oferecidas no Complexo Esportivo. Podemos destacar as atividades na piscina, musculação, ciclismo, caminhada etc. Logo após o café da manhã, no

---

<sup>13</sup> O método *Ver/Julgar/Agir* constituiu-se ferramenta importante de evangelização da Teologia da Libertação, da Igreja Católica, nos anos 80 e 90.

teatro, aconteceu a abertura oficial com apresentação do Programa feita pelo MEC e, logo a seguir, orientações foram dadas aos grupos de trabalho formados no dia anterior. O professor Edgar Morin<sup>14</sup> fez palestra intitulada “Por uma educação que responda aos desafios do século XXI” na qual, dentre outros pontos abordados, o referido educador destacou que a profissão de educador é especial porque tem a missão de ensinar e educar os jovens. Para isso, segundo ele, é preciso encontrar o equilíbrio entre paixão (colocar emoção no que se realiza) e razão (ter mente crítica). O professor Morin reiterou que “nosso ensino deve tratar os problemas globais e fundamentais de nossas vidas e de nossa época que necessitam da cooperação dos saberes interdisciplinares, ainda separados” (Manual do Acordo MEC/Sesc, p. 18). Com esse discurso, o referido docente chama-nos a atenção para os problemas do ensino atual no qual a visão compartimentada da realidade se faz presente. Ao final, os participantes puderam elaborar perguntas ao professor que, dentre outros aspectos, enfatizou três princípios éticos que devem nortear a ação de quem trabalha com educação: “resistir à crueldade do mundo, resistir à barbárie humana e ajudar a viver poeticamente” (Manual do Acordo MEC/Sesc, p.18). Essa atividade aconteceu no período da manhã e, à tarde, trabalhos em grupo aconteceram com o seguinte objetivo: “Identificar e descrever os dois maiores facilitadores e os dois maiores dificultadores para a implantação de um trabalho interdisciplinar e contextualizado na perspectiva do Ensino Médio Inovador” (Manual do Acordo MEC/Sesc, p. 51). Os educadores foram colocados em grupo, nas salas de aula e durante todo o período fizeram essa discussão. Ao final do dia, uma avaliação foi feita sobre as atividades acima descritas e, logo após o jantar, várias oficinas artísticas e esportivas foram oferecidas. Mais adiante, explicitaremos as oficinas realizadas ao longo das três semanas de curso. Vale salientar que, além dos conceitos pedagógicos colocados, por se tratar de um escopo formativo realizado dentro de uma escola-residência, os conceitos de vida-residencial foram trabalhados: dormir num quarto com outros (as) educadores de estados diferentes, valorizando a diversidade cultural brasileira, os horários das refeições eram comuns, buscando a integração por meio do encontro entre as pessoas, dentre outros.

No segundo dia, já numa perspectiva de *Julgar* a realidade educacional da qual os educadores vieram, as seguintes atividades aconteceram: pela manhã, atividades esportivas

---

<sup>14</sup> Pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Autor de mais de trinta livros, entre eles: *O Método* (6 volumes), *Introdução ao Pensamento Complexo*, *Ciência com consciência* e *Os setes saberes necessários para a educação do futuro*.

diversas foram novamente oferecidas, no teatro aconteceram palestras sobre “Análise teórica com foco nas áreas de Códigos e Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais” ministradas pelos conferencistas Mauro Maldonato<sup>15</sup> e Francisco Savioli.<sup>16</sup> A primeira palestra feita pelo professor Mauro Maldonato versou sobre resgate histórico sobre o tema da interdisciplinaridade. Ele levantou questões que considera importantes para o melhor entendimento e emprego da interdisciplinaridade. Destacou, também, a relação existente entre o saber e o conhecimento. Para Maldonato, o homem precisa superar os domínios disciplinares e que “a realidade em que cada um de nós vive é produtora de saberes” (Manual do Acordo MEC/Sesc, p. 19). Podemos destacar da segunda palestra proferida por Francisco Savioli que a leitura competente de um texto deve ser feita de forma interdisciplinar e contextualizada. Savioli reiterou que “o contexto é que vai ditar a interpretação; por isso, quando compartilhamos o mesmo universo de convívio o entendimento se dá de forma mais rápida” (Manual do Acordo MEC/Sesc, p. 20), referindo a relevância do contexto no processo ensino aprendizagem. Cabe ressaltar que todos os professores foram convidados a participar de todas as palestras, mesmo aquelas das quais eles não faziam parte, entretanto, a comissão organizadora do evento entendia que era importante romper a fragmentação presente entre as áreas do conhecimento e que seria contraditório construir um discurso de interdisciplinaridade, oferecendo palestras nas quais alguns professores participavam, outros não. À tarde, os trabalhos de grupo foram feitos, considerando o que foi apresentado pelos palestrantes, que confronto os educadores faziam entre a realidade ontem identificada e apresentada na sua região e os fundamentos teóricos no dia de hoje apresentados? Que alternativas ou iniciativas concretas o grupo já poderia propor, trabalhando sobre o material produzido pelos educadores da sua região, no dia de ontem? Essas foram as perguntas formuladas e encaminhadas aos grupos para discussão entre pares. Os grupos, ao final do dia, fizeram síntese em forma de conclusões e recomendações e as apresentaram para os outros

---

<sup>15</sup> Médico psiquiatra italiano, professor de psicopatologia da Universidade de Nápoles e de psicopatologia da idade evolutiva e psicologia da comunicação da Universidade da Basilicata, além de estudioso da Fenomenologia, da Filosofia e da Epistemologia das Ciências Humanas. Autor de vários livros, é colaborador do jornal italiano *Il Corriere della Sera*, diretor editorial da revista *Elites* e membro do Conselho Científico da revista italiana *Pluriverso* e da Associação para o Pensamento Complexo.

<sup>16</sup> Doutor em Linguística e Filologia Românica; mestre em Linguística; bacharel em Latim e Linguística pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH – USP); licenciado em Português (FFLCH – USP).

educadores. Logo após, foi realizada avaliação, e oficinas artísticas e esportivas foram oportunizadas.

No dia seguinte, os educadores novamente começaram o dia fazendo exercícios físicos e, em seguida, participaram da conferência “Análise teórica com foco as áreas de Matemática e de Ciências da Natureza”, organizada pelos professores Mauro Maldonato e Francisco Savioli, aprofundando as reflexões feitas no dia anterior. À tarde, os trabalhos de grupo foram realizados, trazendo à tona as questões apresentadas no dia anterior, discutidas pelos educadores, e uma síntese foi construída. À noite, uma atividade musical foi oferecida a todos os professores.

Na quinta-feira, introduziu-se a perspectiva de *Agir* com base nas questões apresentadas pelos educadores nos primeiros dias da formação. Todo o dia foi dedicado às práticas que o MEC considerou como inovadoras no Brasil e, num painel organizado no período da manhã, apresentações de experiências inovadoras no Ensino Médio foram ministradas. Mais à frente, demonstraremos as oficinas sob a responsabilidade do MEC, bem como as práticas pedagógicas desenvolvidas pelos docentes da Escola Sesc. O período da tarde começou com a equipe do MEC explicando aos educadores alguns conceitos do ProEMI e dúvidas foram colocadas pelos participantes do evento acerca dessa política. À noite, mais oficinas artísticas e esportivas foram oferecidas.

No quinto e último dia do curso, dentre as atividades esportivas e artísticas já mencionadas, buscou-se as contribuições das práticas e propostas de ação para a construção da interdisciplinaridade e da contextualização. Painéis de práticas pedagógicas com os educadores foram oportunizados pela manhã e à tarde, tendo os professores da Escola Sesc como protagonistas.

Após uma breve síntese do cronograma desenvolvido cotidianamente nessa formação, cabe-nos apresentar por conta da participação efetiva dos professores e demais educadores, bem como a forma e o conteúdo trabalhados, os conceitos desenvolvidos nas oficinas realizadas ao longo do período formativo. Vale frisar que elas foram desenvolvidas por uma equipe terceirizada, tendo em vista o tempo exíguo para a organização do evento. Podemos dizer por meio dos dados levantados que houve aumento quantitativo das oficinas nas semanas formativas. Na primeira semana, foram 15 oficinas, na segunda 19 e, na terceira, 22. Isso aconteceu pelo motivo já exposto anteriormente, ou seja, o número de educadores

aumentou entre a primeira, a segunda e a terceira semanas. Outro aspecto relevante é a natureza do conteúdo trabalhado, tendo em vista que quase a totalidade estava vinculada à área de linguagens, ora das linguagens da corporeidade, ora das linguagens artísticas. A seguir, descrevemos os títulos para que o leitor tenha uma ideia geral das questões desenvolvidas: Teatro e trabalho corporal, Artes visuais, Música: através do passo, Elaboração da carta dos educadores – a ser explorada mais detidamente no Capítulo 4 –, Artes gráficas: fazendo jornal na escola e várias outras. Dentre as várias oficinas ministradas, encontra-se no anexo da terceira semana, parte constitutiva dos anais do Acordo MEC/Sesc (p. 4), o seguinte relato feito por um professor:

No primeiro dia desta oficina foram trabalhados os fundamentos do vôlei como: o saque, a manchete e o passe, mas, o que deveria ser uma simples aula de vôlei se transformou em uma aula de matemática e física, por isso a importância do trabalho interdisciplinar. A interdisciplinaridade aconteceu quando o professor que conduzia a oficina abordou questões de geometria, discorrendo sobre dimensões, forma e ângulos da quadra. A física também foi contemplada quando se falou da velocidade e tempo da bola no saque. Foi muito interessante e mostra que as aulas podem, sim, ser trabalhadas de forma criativa e empolgante.

O texto demonstra o quão significativo para os docentes foi essa e outras oficinas oferecidas. Partindo da disciplina, outros conceitos foram trazidos para a construção de uma visão interdisciplinar. Esse professor participou da “Oficina de Vôlei e Futsal” ministrada nas três semanas de curso. Para garantir coerência entre os objetivos gerais do curso e os objetivos específicos de cada atividade proposta, optou-se por garantir, na medida do possível, as mesmas oficinas para os três períodos formativos. Podemos extrair desses dados que 15 oficinas foram oferecidas nas três semanas, três nas duas últimas semanas e quatro aconteceram somente na terceira e última semana.

As práticas pedagógicas constituíram-se em estratégias adotadas para compartilhar com os sujeitos em Formação Continuada os conceitos do ensino interdisciplinar e contextualizado. As equipes do MEC e da Escola Sesc ficaram responsáveis por organizá-las com base nos conceitos do ProEMI. Nesse sentido, optaram por aglutinar tais práticas em áreas do conhecimento: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais e suas Tecnologias.

Foram 19 práticas pedagógicas desenvolvidas com a primeira turma, 22 com a segunda e 20 com a terceira. A equipe do MEC trouxe alguns relatos de práticas consideradas pelo governo inovadoras e a equipe da Escola Sesc apresentou práticas que faziam parte do cotidiano da escola. Diferentemente das oficinas, cuja característica preponderante foi oportunizar aos participantes terem contato com atividades mais específicas da cultura e dos esportes, as práticas estavam mais voltadas para as múltiplas imbricações que os conteúdos de uma disciplina devem realizar com os de outra disciplina.

Nesse sentido, agrupar essas práticas em áreas do conhecimento nos parece adequado tendo em vista que um dos motes desse curso foi exatamente o ensino interdisciplinar cuja organização por área foi adotada. Em Códigos e Linguagens, destacamos as práticas de vídeos etnográficos com uso de telefones celulares; Inglês: habilidades e nivelamento, releituras, paródias e diálogos, dentre outras; em Matemática, podemos destacar “Trabalhando a Matemática na diversidade”, “Práticas inovadoras no ensino da Matemática” e outras; “Cinefilô: o aprendizado de Filosofia através do cinema”, “Simulação de negociação na ONU e protagonismo juvenil” foram algumas das atividades desenvolvidas pela área de Ciências Humanas e Sociais, e em Ciências da Natureza, damos ênfase ao “Laboratório de Ciências da Terra”, “Ciências nas alturas”, “Sustentabilidade em ação” etc.

Ao final de cada curso houve encerramento com uma cerimônia e com um coquetel para todos os participantes. Em seguida, uma logística significativa foi montada para as arrumações de toda a natureza, nos quartos, no restaurante, na saída desses educadores, visando à preparação de uma nova estrutura para a chegada das próximas turmas.

Basicamente essa foi a arquitetura montada para as três semanas formativas com pequenas diferenças entre uma e outra. Vale destacar que na segunda e terceira semanas, o conferencista Vasco Moretto<sup>17</sup> atuou, dialogando com os participantes sobre “Análise teórica com foco nas áreas de Matemática e Ciências da Natureza”. No seu discurso, pudemos perceber que esse educador se preocupou em fazer articulação entre teoria e prática. Para ele, a ciência é um conjunto de modelos explicativos que deve trabalhar o fato produzido

---

<sup>17</sup> Mestre em Didática das Ciências pela Universidade Laval, Québec, Canadá. Licenciado em Física pela Universidade de Brasília – UNB. Especialista em Avaliação Institucional pela Universidade Católica de Brasília – UCB. Autor de: *Construtivismo, a produção do conhecimento em aula*. Rio de Janeiro; *Prova, um momento privilegiado de estudo, não um acerto de contas*; *Planejamento, planejando a educação para o desenvolvimento de competências*.

socialmente. Nessa linha, Moretto explicou que o fato está na construção que nós fazemos dele, na interpretação que damos a ele. Enfatizou que os educadores devem ter muito cuidado ao trabalhar o conceito de erro na orientação aos alunos. Ele diz que, “antes de dizer que ele está errado, olhe para o contexto em que ele está inserido. O aluno não deve ser apenas um mero repetidor do que aprende”, concluiu. Na sua fala, esse professor parece-nos propor aos participantes do curso uma ruptura com a memorização, característica marcante do EM.

É neste contexto de complexidade que o EM se encontra, com a marca de mudanças, permanências e ajustes presentes na implantação de políticas no campo educacional, com as reformas mencionadas anteriormente e outras em curso que pretendemos compreender as percepções que os professores de escolas públicas estaduais fazem dessa política educacional.

Assim sendo, nesse Capítulo buscamos apresentar os conceitos principais da política educacional de currículo, o ProEMI, política essa voltada para o EM, seus pressupostos e objetivos entrecruzando-os com o referencial teórico de Ball (1993), cuja Abordagem dos Ciclos de Política nos ajudou a compreender os múltiplos contextos e textos nos quais tal Programa foi criado e implementado. Buscamos, também, discorrer sobre a estrutura e os conceitos da empiria dessa pesquisa, cujo curso de formação continuada de professores foi explicitado, analisando a parceria entre as instituições MEC e Sesc.

No quarto e último Capítulo, pretendemos analisar quais foram as percepções desses docentes que estiveram presentes no referido curso sobre o objeto aqui analisado, o ProEMI, por meio das fontes empíricas trabalhadas durante esse escopo formativo, ou seja, examinaremos uma amostragem de 150 questionários respondidos pelos docentes e os discursos presentes nas três cartas por eles escritas.

## CAPÍTULO IV - AS PERCEPÇÕES DOS DOCENTES

Figura 1 – “Oficina Artes Plásticas: fazendo jornal na escola.” *Ih!novador: uma revista de opinião.* (Curso III, janeiro de 2010)



Neste quarto e último Capítulo, almejamos discorrer sobre as percepções que professores fazem do Programa do Ensino Médio Inovador (ProEMI). A ilustração acima foi construída na oficina “Artes Plásticas: fazendo jornal na escola”, por professores do 3º curso. Podemos observar que os docentes querem expressar, a nosso ver, uma visão crítica acerca do ProEMI ao exclamarem se essa política representa de fato inovação no currículo do EM. A torneira é o cenário no qual a gota d’água sai. Ela simboliza as dificuldades encontradas por esses sujeitos nas suas práticas, entretanto a marca da união se coloca. Todos estão juntos na mesma gotícula d’água que resta. Não há fartura d’água, mas a escassez de políticas que tragam melhoria salarial e condições dignas de trabalho.

É nessa perspectiva que este Capítulo se insere, buscando perceber os olhares dos docentes sobre a política. Como já vimos, especificamente, no Capítulo 2, o ProEMI foi criado para, segundo o MEC, transformar as práticas curriculares presentes no EM por meio da ação articulada e integrada dos docentes, cujos conceitos da contextualização e da interdisciplinaridade são basilares.

Com esses conceitos foi organizado um curso de formação continuada, fruto da parceria entre o MEC e o Sesc – como já dito anteriormente – no qual os participantes foram constituídos basicamente por professores, do gênero feminino e da região Nordeste. Compreender as percepções que esses docentes têm do ProEMI e como eles o recriam e o reinterpretam é o objetivo principal deste Capítulo, de modo específico, e desta dissertação, de modo geral.

Para atingirmos esse objetivo, torna-se relevante engendrarmos sobre as duas fontes principais do curso de formação, quais sejam, a análise das cartas escritas pelos professores, durante oficina realizada nas três semanas formativas, na qual esses participantes construíram e expuseram seus olhares frente a política que estava sendo implantada e uma amostragem de 150 questionários foi analisada também com esse intuito de perceber o olhar que os sujeitos têm sobre essa política.

#### **IV.1 AS CARTAS: OLHAR DOS PROFESSORES SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DO PROEMI**

É no contexto de complexidade que tentamos expor nos Capítulos anteriores que as questões do EM brasileiro devem ser pensadas, com a marca de permanências e de mudanças presentes na implantação das políticas no campo educacional, com as reformas aqui mencionadas e outras em curso que pretendemos compreender, de modo específico e empiricamente, as percepções que os professores de escolas públicas estaduais têm da política educacional.

É nesse sentido que a pesquisa teve como público-alvo os professores do curso de formação continuada cujos conceitos podem ser encontrados no Capítulo 3 desta dissertação. Dessa forma, a opção metodológica da pesquisa ocorreu em uma avaliação documental na qual foi feita análise das cartas escritas pelos professores e dos questionários impressos e eletrônicos que foram respondidos pelos participantes desse encontro formativo.

Neste momento, discorreremos sobre as cartas confeccionadas pelos docentes presentes no curso de formação. Ressaltamos, mais uma vez, que esse curso contou com a presença de 1.128 docentes, gestores e membros das secretarias estaduais de vários estados brasileiros. Para melhor estrutura do evento, os participantes foram divididos em três grupos: o primeiro contou com 212, o segundo com 358 e o terceiro e último com 558 educadores

que, ao final de cada semana formativa, escreveram em nome de todos os professores presentes naquele período, uma carta na qual uma síntese foi apresentada sobre os conceitos-chave trabalhados e um olhar sobre a política em implantação foi exposto.

A seguir analisaremos o discurso construído pelos professores durante essa formação, buscando, assim, registrar as falas deles sobre o ProEMI, suas percepções face a essa proposta curricular e seu posicionamento no tocante à implementação ou não de tal política, nos contextos educacionais nos quais estão inseridos. Para isso, nossa análise será realizada com base nessas três semanas de realização do curso, com o intuito de entrelaçar nosso estudo com os discursos produzidos.

Durante a primeira semana, realizada entre 11 a 16 de janeiro de 2010, educadores de vários estados brasileiros participaram e, conforme está descrito no Anexo 1 – sobre a Programação do Curso – várias atividades formativas foram desenvolvidas, dentre elas, uma oficina que teve o objetivo de construir uma carta que representasse os anseios dos professores e, ao mesmo tempo, que expressasse a percepção que eles tinham sobre o ProEMI e seus conceitos. A construção textual se deu ao longo da semana por um grupo de professores que escolheu fazer essa oficina e que, ao final desse período, apresentou ao coletivo ali presente as discussões feitas e o seu “produto” final, a redação de um texto. Após a leitura desse texto, os demais educadores presentes podiam concordar integralmente ou não, e modificações foram sugeridas em plenário. Após aprovada, a carta refletiu as percepções dos professores sobre o curso feito e a política em processo de implantação. Podemos extrair da primeira carta, a nosso ver, os aspectos mais significativos apontados:

(...) que o ProEMI caracterize uma política pública em educação voltada à consolidação dos objetivos da educação básica; que o ProEMI deve ser *transparente* para os educadores envolvidos e a comunidade beneficiária de sua ação; que a política de recrutamento, desenvolvimento e valorização dos professores deve assegurar a *participação de professores habilitados, salário condizente e criação de condições adequadas de trabalho* nas escolas, preferencialmente em período integral na escola média; que os entes federativos devem priorizar a *formação inicial e continuada de professores* para a educação básica na perspectiva do desenvolvimento interdisciplinar e contextualizado do currículo; que *os centros de pesquisa e pós-graduação* devem ser estimulados a priorizar estudos que subsidiem a atuação técnica do professor na educação básica; que o MEC e as secretarias devem assegurar *recursos financeiros e técnicos* suficientes [...]; deve ser garantida *infraestrutura* suficiente para o adequado funcionamento dos projetos políticos pedagógicos das escolas[...]; que o MEC em articulação com as secretarias estaduais deve providenciar a *celebração de acordos de colaboração técnica e financeira com órgãos públicos e privados*[...];

manter as *escolas equipadas* e atualizadas[...]; que os professores tenham *acesso a documentos orientadores* de suas atividades de ensino e materiais didáticos atualizados[...]; desenvolver os projetos políticos pedagógicos com *efetiva participação* dos docentes e demais membros da comunidade escolar[...]; as atividades curriculares devem ser organizadas de forma estimular a *participação dos educandos* [...]; as escolas de ensino médio devem ser estimuladas a buscar *parceria* na captação de recursos[...]; assegurar a permanência do *repassê* direto às escolas das verbas públicas[...]; estimular as escolas a manter *diálogo* permanente com as entidades representativas dos estudantes; criar fórum permanente de *discussão e socialização* de experiências vividas nas unidades escolares no decorrer do ProEMI (CARTA 1, 2010, p. 63). (Grifos nossos)

Ao analisar o discurso construído por esse grupo, é possível destacar que o ProEMI é importante como política, entretanto os professores querem transparência na sua gestão. A participação efetiva na reflexão e na execução de tal política tornou-se presente, por exemplo, na ênfase da dimensão da profissionalização docente, da melhoria das condições de trabalho e salários condizentes. Essas demandas são históricas e foram pontuadas várias vezes durante a formação. Boas condições de infraestrutura, instalações e recursos financeiros, bem como a celebração de acordos visando escopo formativo foram explicitados pelos docentes como favoráveis ao seu desempenho e necessários para a implantação de políticas educacionais. Questões como repasse e participação dos educandos, de educadores e da comunidade foram abordadas e colocadas como condição *sine qua non* para que o programa atinja seus propósitos. Enfatizaram, sobretudo, a necessidade dos professores terem acesso a formação inicial e continuada. Com isso, duas dimensões relacionadas ao trabalho dos docentes ganharam destaque, ou seja, o conteúdo e a forma. Se o conteúdo acima explicita pontos importantes, por outro lado, a forma traz à tona um discurso oficial, quase que uma cartilha do MEC sobre o ProEMI.

É dentro dessa perspectiva da oficialidade, ou dos discursos oficiais apropriados ou ressignificados pelos professores, que Nóvoa (1991) traz importante contribuição sobre as categorias com as quais os docentes são classificados, num esforço de agrupá-los, tendo em vista características comuns, considerando que eles aderem múltiplas correntes cujos aspectos da diversidade e da complexidade estão presentes.

Nessa ótica, esse autor nos aponta quatro categorias, quais sejam, *os docentes que “esposam” as visões dos controladores sociais, os docentes inovadores e críticos, os “pedagogistas” e os docentes sem opção deliberada*. A primeira, em linhas gerais, diz-nos acerca do educador que assume o pensamento hegemônico imposto pelo Estado, pelos

documentos oficiais e, acima de tudo, “são os militantes dos valores oficiais” (pp. 128-129). O grupo dos “docentes inovadores e críticos” refere-se aos professores que assumem um discurso contrário ao que preconiza o Estado, são críticos e agem segundo a ética da coletividade e, sobretudo, valorizam a sindicalização e veem a docência “com um papel sociopolítico” (p. 129). Outra característica dos professores é a dos “pedagogistas”. Segundo Nóvoa (1991, p.129), “esses docentes procuram definir sua identidade profissional em torno do ato educativo e de suas originalidades”. São atores da ação pedagógica e de sujeitos praticantes do ensino. O quarto e último grupo de professores é o que se constitui dos “*sem opção deliberada*”. Dentre outras características desse grupo, podemos destacar que ele não tem uma identidade específica, assumindo enunciações discursivas múltiplas, dependendo do contexto e das situações a serem enfrentados, ora sendo “militantes oficiais”, ora “políticos”, ora “pedagógicos” (p.129).

Buscando entrecruzar essas categorias com as cartas escritas pelos professores, podemos dizer que, quanto à análise da primeira carta, segundo Nóvoa (1991, p. 128), os docentes agem

de alguma forma na qualidade de ideólogos oficiais, sobretudo no que concerne à imagem exterior da profissão, e enquanto transmissores das ideias dominantes no interior do corpo docente. Os docentes que pertencem a esta categoria assumem seu estatuto de funcionários públicos e produzem um discurso de adesão ao Estado e às posições das classes políticas dirigentes: num certo sentido pode-se dizer que eles são os militantes dos valores oficiais

Nesse sentido, as narrativas docentes são apropriações dos documentos oficiais, nesse caso do ProEMI, podendo ser encontradas na Portaria Ministerial, no Documento Orientador e no Parecer que o instituiu. Ou dito de outra forma, os professores assumem seu papel diante do Estado incorporando suas narrativas para fazer valer a sua posição dentro da dimensão de funcionarização ocorrida, principalmente, após a construção do ideário do Estado-Nação. Segundo Nóvoa (1991), esse processo de funcionarização se sustenta tendo em vista o papel que docentes e Estado assumem. Os professores como “corpo administrativo autônomo e hierarquizado” (p. 121), e o Estado visando “garantir o controle da instituição escolar” (p.121).

Ampliando nosso olhar sobre a interpretação que os educadores fazem sobre as políticas e os discursos que eles forjam, Caria (2007, p. 129) propõe que a interpretação coletiva dos professores tende a situá-lo num “saber-estar” e não num “saber-ser”,

mencionando, assim, o papel e a identidade profissional dos docentes. O autor diz que “os professores não querem afirmar um saber próprio e coletivo que seja parte das lutas políticas e simbólicas educativas” (p. 129). Nesse sentido, esses sujeitos não querem tomar uma posição crítica em relação a política educacional. Entretanto, segundo esse autor, os professores “sabem estar” perante a política educacional, pois isso reverbera na sua ação, garantindo, sobretudo, “o seu poder periférico” (p. 129), podendo escolher como se colocar diante da instituição.

Essa diferenciação que o autor faz sobre o “saber-estar” em detrimento de um “saber-ser” parece-nos ter sido a estratégia adotada pelos docentes desse grupo, prevalecendo o discurso oficial, pouco assertivo e sem debates mais densos sobre educação.

Com relação aos professores da segunda semana, ocorrida entre 18 e 23 de janeiro de 2010, vale ressaltar, desenvolveram um texto descritivo contrastando com o da primeira semana, que apresentou uma enunciação discursiva oficial. Com esse olhar, destacamos os seguintes pontos-chave presentes na segunda carta:

*(...) o Brasil é considerado uma das grandes potências mundiais [...]; o Brasil é um país de profundos contrastes sociais e culturais [...]; os depoimentos dos participantes deste encontro demonstram que há sérios problemas nas escolas [...]; a elaboração e efetivação de políticas públicas destinadas à formação inicial e continuada dos professores do ensino médio [...]; o fato de estar aqui, já sinaliza a disposição dos professores no sentido de enfrentar os desafios propostos para o ProEMI [...]; Sinalizavam a importância dos recursos financeiros e aquisição de equipamentos e material didático como elementos motivadores [...]; mencionam a dívida social do Brasil citando dados sobre o analfabetismo e o número significativo de crianças e jovens fora da escola [...]; parafraseando Drummond de Andrade...” estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças” de atingir a qualidade necessária na educação pública; [...] nosso ensino deve tratar dos problemas globais e fundamentais de nossas vidas e da nossa época, que necessitam da cooperação dos saberes disciplinares que, no entanto, ainda permanecem separados uns dos outros; é fundamental desenvolver cooperações interdisciplinares entre os professores [...]; promover um ensino que ajude a refletir sobre os problemas de civilização [...]; [...] o desafio de superação dos problemas da educação brasileira precisa ser enfrentado por todos [...]; com nosso entusiasmo e disposição vamos transformar a educação brasileira [...] (CARTA 2, 2010, p. 65) (Grifos nossos).*

Na lógica discursiva dos educadores do segundo grupo está presente a consciência dos desafios que o país tem na educação: citam os avanços econômicos e os problemas que se colocam nos campos social e cultural. Não são explícitos quanto as dificuldades existentes nas escolas, mas reconhecem que elas estão presentes no cotidiano, interferindo no trabalho que

realizam. O grupo também considerou fundamental que os docentes tenham acesso à formação inicial e continuada, tendo em vista as rápidas mudanças ocorridas no mundo e os novos desafios que se apresentam no processo de ensino-aprendizagem. Elencaram a importância dos recursos financeiros, a existência de boas instalações e de material didático. Apresentaram a importância de desenvolver o trabalho numa perspectiva interdisciplinar visando à articulação das disciplinas, rompendo com o ensino fragmentado que tem caracterizado as práticas de ensino na escola média.

Na síntese conclusiva dessa carta, os professores colocaram que a responsabilidade para solucionar os problemas que afligem a área educacional é de todos, e que, com entusiasmo e disposição, pretendem transformar a educação. Pensamos que o discurso é evasivo e não aborda as situações-problema que assolam o campo educacional. Parece-nos, também, que há uma visão salvacionista presente na produção do texto. No entanto, podemos perceber que, diferente de um recorte de oficialidade presente no primeiro grupo, este já consegue vincular a unidade escolar com a estrutura educacional mais abrangente, bem como está presente um ideal de sociedade. Trazendo à tona as categorias anteriormente propostas por Nóvoa (1991), podemos dizer que esse grupo se aproxima dos “docentes inovadores e críticos”. A ideia de compromisso do profissional com a sociedade e com a mudança tem grande ênfase. Os educadores desse grupo veem a docência imbricada de uma ação social e política sem a qual a profissão docente não logrará êxito. A ação desse grupo de professores não se limita ao trabalho dentro da unidade escolar, mas, sobretudo nas articulações possíveis que essa unidade pode construir com o seu entorno. Portanto, esses educadores não restringem seu espectro de ação dentro da escola, mas a consideram parte integrante de um contexto mais amplo no qual a interlocução se faz relevante.

É nessa ótica que expressaremos a seguir, a iconografia construída pelos professores do segundo curso.

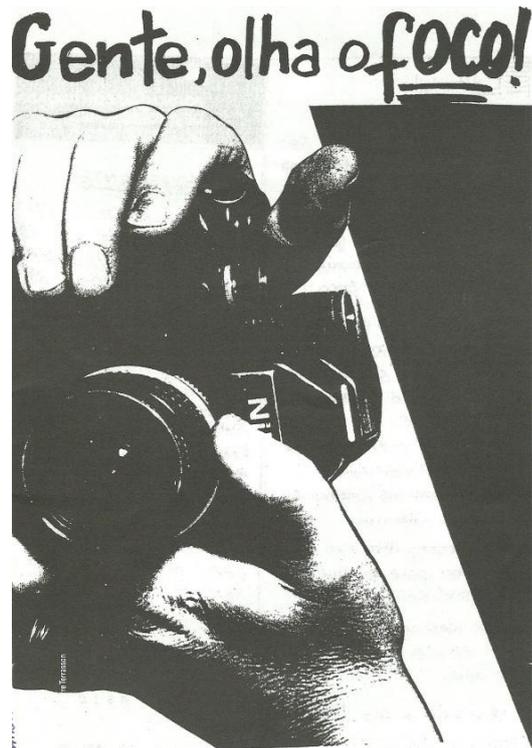


Figura 2 – “Oficina Artes Plásticas: fazendo jornal na escola”. *Gente, olha o foco!*  
Curso II, Janeiro de 2010

Entendemos que esses docentes desejaram, com a imagem de uma câmera fotográfica e as mãos de um fotógrafo, exprimerem “Gente, olha o foco!”. Pensamos que, quando se faz uma fotografia, um olhar, um ângulo e um ponto de vista se constituem. É a visão de determinado ponto no qual se focaliza. Eles querem, a nosso ver, chamar atenção para que fiquemos atentos aos pontos-chave com os quais os professores devem-se atentar na implementação de uma política, trazendo à tona que os docentes devem ressignificar o olhar sobre os textos legais e recriar os princípios pelos quais tal política se apresenta.

Esse grupo, nessa perspectiva crítico-social, traz para os debates ocorridos durante o curso, por diversas vezes o educador Paulo Freire, citando, especialmente, o livro *Educação e Mudança* (1979), no qual a transformação coloca-se como princípio do trabalho docente. Percebemos que esse autor, devido às diversas citações durante o debate, tornou-se um referencial bibliográfico significativo para o conjunto dos professores presentes.

Assim sendo, nesse grupo, a identidade docente se ancora na ideia de uma ação profissional comprometida não só com as questões pedagógicas, mas também com as que o contexto sociopolítico e econômico os impõem. A ideia de um professor comprometido, inovador e crítico ganha lugar de destaque.

Os docentes da terceira e última semana, ocorrida entre 25 e 29 de janeiro de 2010, construíram texto pontuando as principais questões por eles observadas. É relevante dizer que essa turma teve um número maior de educadores, talvez por conta da formação ocorrer no final do mês e com isso estar mais próximo do início das atividades letivas do ano de 2010. Os principais pontos abordados na carta foram:

[...] vem reafirmar o *envolvimento e comprometimento* com o ProEMI, por acreditar na possibilidade real de uma *educação comprometida com a formação de cidadãos mais solidários, éticos, criativos e responsáveis no século XXI*; [...] *aprender a conhecer, a fazer, a conviver e a ser*; [...] garantir aos jovens uma educação “que os ensine a viver”, faz-se necessário um *olhar mais aprofundado da realidade* e a construção de caminhos possíveis e viáveis à implantação desse programa; *propiciar formação continuada e permanente aos profissionais da educação*, voltada para as concepções inovadoras do ensino e aprendizagem; cumprir *plano de cargos e salários* que contemple o educador [...]; contar com um educador que exerça funções de articulador do programa [...], *professores com carga horária de trabalho concentrada na Unidade Escolar*, com *carga horária específica para o planejamento coletivo*, a fim de efetivar a interdisciplinaridade e a contextualização dos conhecimentos; contemplar *número de alunos por sala* [...]; *garantir autonomia da escola* [...]; realizar projetos de ampliação, adequação e *melhoria das estruturas físicas, mobiliários e equipamentos necessários* à concretização do Programa; dar continuidade à política do ProEMI como uma *política de Estado e não de Governo*; o parâmetro essencial é o desenvolvimento da proficiência da leitura, das habilidades e competências e a compreensão das diversas formas de linguagem [...]; *reforçamos a importância e a necessidade de se investir no ProEMI* [...] (CARTA 3, 2010, p. 67). (Grifos nossos)

Durante a análise dessa carta, foi possível perceber que os professores enfatizaram o ideário de uma educação comprometida com a formação de cidadãos conscientes, valorizaram o conhecimento da realidade e assumiram o compromisso de implementar o ProEMI em suas escolas. A formação continuada e permanente foi colocada como prioridade e a melhoria das condições de trabalho foi apontada como necessária, destacando a diminuição do número de alunos por sala, a existência de plano de cargos e salários e o seu cumprimento, e carga horária específica para o planejamento coletivo e vínculo com uma única unidade escolar. A melhoria das condições de infraestrutura e de materiais foi explicitada, a garantia de autonomia escolar por meio da vivência dos pressupostos contidos no projeto político pedagógico foi requerida e, por último, reforçaram os princípios do ProEMI, pontuando que o mesmo não deve ser uma política de Governo, mas, sim, de Estado. Vale salientar que, nesse quesito, os participantes expressaram preocupação com a marca de descontinuidade presente no campo das políticas educacionais e, ao citarem o ProEMI, disseram ser necessário transformá-lo numa política de Estado, ou seja, uma política que tenha vindo para ficar, para

ter continuidade. Esse grupo apresentou um discurso voltado para as questões da docência e para as condições de trabalho existentes nas unidades escolares, portanto focaram a escola como lugar de suas intervenções e de suas práticas. Assim, sendo,

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

Esse autor aponta a necessidade de nos atentarmos para a importância da formação do discurso na política e, ao mesmo tempo, para a interpretação que os sujeitos que se encontram no nível da prática fazem sobre os textos legais. Parece-nos que esses docentes buscaram interpretar a política educacional em implantação, correlacionando-a com as suas práticas, descortinando proximidades e distanciamentos, posicionando-se com um viés propositivo, imbricando os contextos teóricos e práticos com a ideia central de impactar a realidade de sua escola.

É com essa intenção de compreendermos melhor os discursos produzidos pelas políticas e as interpretações que os que a implementam fazem, que propomos retomar a categoria dos Ciclos de Política de Ball (1992) trabalhados detidamente no Capítulo 3, de modo específico a categoria do *Contexto da Prática*, conforme anunciado anteriormente. Assumimos aqui que, se analisarmos com profundidade a terceira carta, encontraremos citações voltadas para as experiências práticas nas escolas, ou seja, nas ações cotidianas. Assim, essa categoria nos ajuda a compreender que há *duas faces da mesma moeda* no tocante à prática: uma ocorrida durante o escopo formativo, tendo em vista que participantes foram convidados por conta da condição que os trouxeram ali, ou seja, a de compreender e aplicar os conceitos dessa política na sua realidade escolar e a outra na dimensão discursiva dos professores sobre a qual podemos enfatizar colocações feitas voltadas para o âmbito local de interlocução, ou dito de outra forma, a escola como lugar privilegiado de ação e de construção das narrativas docentes.

Ao conceituar o *Contexto da Prática*, Ball (1992, p. 4) diz que “é onde a política está sujeita à interpretação e recriação e onde a política produz efeitos e consequências que podem representar mudanças e transformações significativas na política original”. Esse autor propõe-nos romper com a ideia de que o professor aceita passivamente uma política e a implementa,

mas, sobretudo, que esse sujeito a reinterpreta e a recria. Há, portanto, um protagonismo dos docentes na implementação de tais políticas, eles não são ingênuos no sentido de replicar o que está sendo imposto. Eles leem os textos legais por meio das suas “histórias, experiências, valores e propósitos” (Ball, 1992, p. 4). Os autores do *Contexto da Prática* são, de fato, os autores dos textos legais porque eles os reinterpretam mediante a realidade com a qual eles têm de lidar. Segundo Mainardes (2006, p. 4), “a questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc.”. Ou, dito de outra forma, os docentes se apropriam daquilo que de fato faz sentido para a sua experiência prática. Esse autor, conclui que, “interpretação é uma questão de disputa” (Mainardes, 2006, p. 4). Disputa entre múltiplos atores com interesses díspares. Interpretações sempre vão ocorrer, ora predominando umas, ora, outras, podendo ocorrer “desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes” (Bowe *et al.*, 1992, p. 22).

Em suma, para a implementação de políticas educacionais, é relevante entender o que os professores pensam e no que acreditam, pois não partir desses conceitos poderá comprometer o que se pretende atingir.

#### **IV.2 OS QUESTIONÁRIOS: MAIS UM CAMINHO DE VOZ DOS DOCENTES**

Durante todos os dias de formação, solicitou-se aos participantes que respondessem perguntas colocadas num questionário (Anexo 2), dentre outras, sobre a qualidade das palestras ministradas, das instalações físicas e da condução das atividades realizadas. Seria muito difícil apurarmos as narrativas docentes tendo em vista a quantidade de questões que o compõe e, a nosso ver, a pouca relevância de alguns pontos para essa pesquisa poderia nos levar a perder o foco da questão central que era/é perceber o olhar que os participantes estavam tendo sobre as questões trabalhadas e sobre a política em implantação. Devemos considerar que dos 1.128 educadores que efetivamente participaram desse escopo formativo, 550, aproximadamente, responderam e nos devolveram o questionário.

Decidimos trabalhar com uma amostragem de 150 questionários por considerarmos que se trata de um universo quantitativo razoável, tendo em vista o total de questionários preenchidos e devolvidos pelos participantes e, ainda, o pouco tempo, a nosso ver, destinado para a pesquisa de uma dissertação. Considerando o quantitativo de participantes e as

questões a serem analisadas, dois pontos foram escolhidos por nós como relevantes e que estavam estreitamente voltados para responder às questões que desejávamos investigar.

Nesse sentido, optamos por considerar a análise de duas questões-chave, quais sejam, “o que ajuda na implantação de um currículo inovador?” e “o que atrapalha na implantação de um currículo inovador?”, por entendermos que elas podem nos ajudar a compreender o escopo de estudo dessa pesquisa, ou seja, as percepções dos professores sobre o ProEMI e, assim, torna-se relevante respondermos as duas indagações. Ainda, como discorreremos ao longo dessa dissertação, nosso propósito é também analisar essa política que dá centralidade ao currículo e, a nosso ver, as duas perguntas podem oferecer respostas contundentes se os pressupostos contidos no plano documental, portanto na esfera do governo, chegam até às unidades escolares onde os professores efetivamente desenvolvem seu trabalho. Portanto, essas duas questões foram selecionadas e não outras, por conta, mais uma vez, de elas irem ao cerne do que desejamos investigar, as falas dos docentes sobre essa política. O Manual do Acordo MEC/Sesc (p. 7) enfatiza que o objetivo dessa formação continuada foi “o desenvolvimento de um programa de apoio técnico e financeiro para a reestruturação pedagógica e organização curricular das escolas públicas de Ensino Médio”, dando ênfase às mudanças curriculares. Nesse sentido, a escolha das duas perguntas vai ao encontro do que queremos apurar junto aos docentes e que, a seguir, passaremos a descrever.

Para organizar os discursos dos professores acerca das duas perguntas construídas por mim, no âmbito da avaliação do curso e analisadas na presente dissertação, optamos por imbricar o olhar dos docentes na interlocução com as secretarias estaduais de educação, com a gestão escolar, com a equipe docente, com os estudantes e com a comunidade escolar, constituindo, assim, as categorias construídas para análise dos questionários respondidos. Elas foram elaboradas pensando na estrutura organizacional hoje da rede estadual de educação e, ao mesmo tempo, partindo do nível geral, ou seja, a relação que o docente tem com a secretaria de educação até o nível local no qual as múltiplas interlocuções com os gestores, professores, estudantes e comunidade escolar ocorrem. Optamos, ainda, por descrevermos as relações do docente com essas estruturas, trazendo, ao mesmo tempo, o que ajuda e o que atrapalha na implantação de um currículo inovador, concomitantemente, por acharmos que essa estrutura textual facilita ao leitor comparar a informação de uma questão com a outra, em detrimento de analisarmos, fragmentadamente, uma pergunta com uma categoria e assim por diante.

Seguindo esse conceito sobre o qual discorremos acima, constatamos por meio das respostas dadas que, embora atribuam às secretarias de educação, boa parte da responsabilidade na implantação de um currículo inovador e em prover os meios para isso, os questionários apresentaram pouca concretização no modo disso ocorrer. Os professores falam, de modo geral, de um “apoio” que, quando concreto, traduz-se em suporte financeiro e providências para que as escolas tenham espaços físicos, recursos e materiais didáticos adequados dentro da realidade, boa infraestrutura material e humana e disponibilidade de recursos tecnológicos. A permanência dos professores numa mesma escola foi apontada como medida eficaz e, por último, a adoção de um currículo adaptado à semestralidade.

Quanto à segunda pergunta na qual os participantes avaliaram o que atrapalha a implantação de um currículo inovador no que concerne a relação com as secretarias, eles apontam que estas são depositárias de uma série de aspectos que atrapalham tal implementação. Entendem que, mesmo naquelas situações pelas quais não é diretamente responsável, é a secretaria quem pode intermediar soluções. Podemos, também, interpretar como estratégia dos docentes na relação em disputa com o Estado o que Nóvoa (1992, p. 17) nos aponta: “é necessário retirar os professores da alçada das comunidades locais, organizando-os como um grupo do Estado”. Daí o porquê de temas tão abrangentes nessa categoria. Os docentes adotam um discurso mais amplo, eles reconhecem o papel do Estado, mas sabem que o seu domínio se assenta nas questões locais nas quais estão inseridos. Eles citam pontos conflitantes na relação com as secretarias, dentre outros, clientelismo, interferência política, desvalorização dos profissionais de educação, descompasso da política financeira da classe docente, baixa remuneração, falta de participação, inexistência de planejamento participativo, pouca oferta de preparação e de formação continuada, carga horária reduzida do professor na escola, pouco tempo para dedicação ao planejamento e aos estudos, carga horária semanal excessiva com falta de tempo para o professor se preparar para o trabalho, excesso de horas do professor em sala de aula, escassez de apoio técnico e financeiro da Secretaria de Educação, estrutura inadequada nas unidades escolares: espaço físico (item mais citado), material pedagógico, pessoal de apoio, recursos financeiros e, sobretudo, número excessivo de alunos por turma. Nóvoa (1992, p.17), ao historicizar a docência do passado e do presente, nos traz a contribuição de que os professores

aderem a este projeto, que lhes assegura um estatuto de autonomia e de independência em relação aos párocos, aos notáveis locais e às populações: a *funcionarização* deve ser encarada como uma vontade partilhada do Estado e do corpo docente. E, no entanto, o modelo ideal dos professores situa-se a meio caminho entre o *funcionalismo* e a *profissão liberal*: ao longo da sua história sempre procuraram conjugar os privilégios de ambos os estatutos.

Esse autor faz menção ao projeto de funcionarização como estratégia de negociação dos docentes com o Estado, no entanto, enfatiza que os professores buscam conjugar a situação funcional estatutária com a profissão liberal. Ao observarmos os pontos elencados por eles na interlocução com as secretarias, esse ideário se faz presente, e a estratégia assumida, a nosso ver, é a de um discurso mais geral e amplo no enfrentamento com o Estado, tendo em vista que no âmbito mais específico os educadores têm maior autonomia, embora, nos últimos tempos, cada vez menor.

Na interlocução com a gestão escolar, os docentes avaliaram que uma boa gestão concretiza-se em planejamento interdisciplinar e coletivo, devendo ser flexível. Sugeriram, ainda, que se realize tal planejamento durante jornada integral. Com base em outras manifestações, interpretamos essa expressão como a vontade dos educadores de que os gestores devem buscar formas de garantir a participação efetiva de todos durante todas as etapas do processo de planejamento. Os participantes sugeriram que um calendário de planejamento e de encontros frequentes da equipe docente seja construído, o que faz supor reencontros da equipe ao longo do ano para avaliação e revisão do que se planejou inicialmente. Esse calendário favoreceria, também, o trabalho em equipe e a troca de experiências. Apontaram a relevância na construção de projetos interdisciplinares cuja proposta de organização curricular seja capaz de acolher as inovações pedagógicas. Para auxiliar a sustentabilidade desses projetos, os docentes propõem à criação de conselho pedagógico, a implantação de tutoria docente, a monitoria de alunos, a criação de mecanismos de apoio pedagógico, explicitamente, citando a coordenação pedagógica e a participação de outros profissionais da educação na condução dos trabalhos. Apontaram, ainda, a criação de horas-atividade – não deixam claro o que isto significa –, avaliação flexível, adequação dos tempos escolares, criação e ressignificação da sala de professores. Mencionaram que essa equipe gestora deverá ser atuante e participativa, integrada com os docentes, oferecendo apoio, incentivo e motivação para o empenho e o aperfeiçoamento constantes. Os gestores devem, segundo os professores, atuar com interatividade e clareza, favorecendo o protagonismo e a participação de alunos, de professores e da comunidade escolar. O gestor deve ser, acima de tudo, dinâmico, capaz de otimizar os recursos e de improvisar a custos reduzidos, visando à perspectiva na melhoria do processo ensino-aprendizagem interdisciplinar e contextualizado.

Neste sentido, a nosso ver, as contribuições que os docentes trazem acerca da gestão vão numa linha de otimizar o tempo e propiciar espaço para pensar o trabalho que realizam.

Nóvoa *et al.* (1992, p. 24) enfatizam que as escolas dedicam pouco tempo “ao trabalho de pensar o trabalho” no sentido de (em)poderar o professor na reflexão sobre a concepção, análise e adaptação de estratégias. Menciona, ainda, que isso ocorre por conta da “lógica burocrática do sistema de ensino, tendo como consequência uma organização individual do trabalho docente e uma redução do potencial dos professores e das escolas”. Os docentes, ao citarem os pontos que facilitam a interlocução com a gestão, explicitaram claramente essa necessidade de ter tempo previsto na carga horária de trabalho para pensar o que se vai realizar.

Assim sendo, sobre os pontos levantados pelos professores, podemos atribuir à gestão da unidade escolar, no todo ou em parte, os seguintes aspectos que atrapalham a implantação de um currículo inovador: a precariedade da estrutura escolar, carga horária inadequada dos profissionais, apoio pedagógico insuficiente, ausência de planejamento coletivo interdisciplinar, inexistência de tempo para planejamento conjunto, falta de capacitação de professores e funcionários, ausência de autonomia e escassez de trabalhos desenvolvidos na biblioteca escolar. Podemos extrair, dos pontos colocados acima, que muitos deles podem ser resolvidos pelo gestor escolar num âmbito local e que, outros, carecem de uma interlocução entre o gestor e a unidade central de ensino. Portanto, há um desconhecimento por parte dos docentes da estrutura mais ampla de funcionamento do próprio sistema e de como cada ente assume responsabilidades e atribuições.

Ao analisarem a equipe docente de sua escola, os professores destacaram que um conjunto de características “pessoais” e “grupais” é importante para o exercício da profissão. Citaram, dentre outras, a disponibilidade, o compromisso, a abertura, a sensibilidade e o interesse frente às inovações, a disponibilidade para estudar, a curiosidade epistemológica, a motivação, a boa vontade, o empenho, a clareza, a competência e o respeito etc.

Quando se referem ao corpo docente, os professores apontaram aspectos de natureza comportamental/pessoal e outros mais estruturais. Nóvoa (1992, p. 21) salienta que,

o campo educativo está ocupado por inúmeros actores (Estado, Igreja, famílias etc.) que sentem a consolidação do corpo docente como uma ameaça aos seus interesses e projectos. Por outro lado, o movimento associativo docente tem uma história de poucos consensos e de muitas divisões (norte/sul, progressistas/conservadores, nacionalistas/internacionalistas, católicos/laicos etc.). A compreensão do processo de profissionalização exige, portanto, um olhar atento às tensões que o atravessam.

Nessa ótica, partindo de um espectro mais geral no qual o Estado ganha relevância hoje, em detrimento do papel que a Igreja teve no passado não muito distante e considerando

um recorte da realidade mais específica, podemos dizer que essas marcas de dissenso estão presentes nos discursos dos educadores analisados. No tocante à análise que eles fazem sobre si mesmo, há dois aspectos que se sobressaem: as características pessoais/comportamentais e a natureza estrutural. No primeiro, eles enfatizaram o aspecto ético/moral da docência no qual a marca da coerência e do respeito aos seus colegas de trabalho se explicita e imputaram às lacunas estruturais do sistema educacional, os entraves para a realização de um trabalho eficiente.

Quanto aos pontos que dificultam os professores implantarem um currículo inovador no EM, os seguintes aspectos foram mais citados: resistência ao novo, às mudanças, ao trabalho interdisciplinar, falta de compromisso, desânimo, desmotivação, desinteresse, pouco envolvimento dos profissionais. Além desses, aparecem em bom número: pouca sensibilidade dos educadores, individualismo e falta de disponibilidade. Eles assumem nos seus discursos, a nosso ver, uma narrativa de responsabilizá-los sobre uma mudança paradigmática necessária que está acontecendo na sociedade e que ainda não chegou às suas práticas gerando descompassos. Nóvoa (1992, p. 22), referindo-se à crise da profissão docente diz que,

essa espécie de autodepreciação é acompanhada por um sentimento generalizado de desconfiança em relação às competências e à qualidade do trabalho dos professores, alimentado por círculos intelectuais e políticos que dispõem de um importante poder simbólico nas atuais culturas de informação.

Dentro dessa perspectiva do autor, a autodepreciação tem um aspecto extra e intra da docência, no sentido de que a primeira coloca-se em relação ao poder simbólico que os meios políticos e comunicacionais têm nas sociedades contemporâneas, atribuindo aos professores críticas de toda natureza, colocando a sociedade em atitude de desconfiança à sua competência profissional que historicamente vem se desenvolvendo e, na segunda, trazendo à tona os descompassos no interior do próprio campo profissional, por exemplo, a disputa entre as disciplinas por um lugar de centralidade nos currículos escolares.

Os docentes assinalaram, ainda, que a formação continuada é relevante para eles, mas que deve ocorrer com participação coletiva, e, para isso, o seu envolvimento e o da equipe técnico-pedagógica colocam-se como premissa, buscando a vivência entre os participantes e a partilha dos conhecimentos adquiridos. Deram ênfase ao conhecimento da realidade de alunos e de professores e à aplicação dos conhecimentos a essa realidade. Apontaram que o corpo docente aprofunde os conhecimentos nas disciplinas com os quais trabalha e, sobretudo, concretize os conteúdos teóricos da interdisciplinaridade e da contextualização. Com isso,

citamos outro aspecto muito apontado pelos participantes, ou seja, a interlocução com a comunidade escolar, compartilhando experiências entre a escola e o seu entorno, sem, no entanto, explicitar que experiências são estas.

Quanto aos alunos e a comunidade escolar no tocante ao favorecimento da implantação de uma nova prática curricular, os professores destacaram que receptividade, interesse, curiosidade, criatividade, disponibilidade e a busca dos alunos pelo conhecimento são fundamentais. Destacaram, ainda, que a disposição dos alunos em participar de atividades diferenciadas e atrativas é significativa, que a motivação do aluno em experimentar o novo corrobora com o processo ensino-aprendizagem e que, acima de tudo, esse currículo deve-se voltar para o protagonismo juvenil no sentido de dar voz e vez aos discentes. Com relação à comunidade, mencionam que é relevante receber o apoio no trabalho que realiza na escola e a parceria escola-família contribui para a formação dos alunos. Devemos, entretanto, destacar que não foi dada muita importância à participação dos estudantes e da comunidade nas questões internas e inerentes a escola, conforme dados apurados nos questionários.

É interessante observar que os professores não “culpabilizam” o aluno nem a comunidade no tocante as dificuldades de implantação de um currículo inovador, entretanto, não os percebem tendo uma centralidade nessa questão. Ou, dito de outra forma, os professores não veem os estudantes e a comunidade com possibilidades concretas de influenciar positivamente o currículo escolar. Apontam, apenas, o pouco ou nenhum interesse dos alunos como um elemento negativo.

Visando fazer uma síntese das cartas e dos questionários, podemos dizer que as cartas expressam narrativas diversas dos docentes sobre a percepção que eles fazem acerca do ProEMI. Como constatamos na primeira carta, seus discursos são apropriações dos documentos oficiais e, nesse sentido, os professores assumem seu papel diante do Governo, incorporando reinterpretações dessa política para fazer valer a sua posição dentro da dimensão de funcionarização conquistada junto ao Estado.

Na segunda, a identidade docente ancora-se na ideia de uma ação profissional comprometida não só com as questões pedagógicas, mas também com as que o contexto sociopolítico e econômico os impõem. A ideia de um professor comprometido, inovador e crítico ganha centralidade.

Na terceira e última carta, os docentes se apropriam daquilo que de fato faz sentido para a sua experiência prática, ou seja, eles reinterpretem e recriam a política em implantação com o olhar do sujeito que se encontra na prática escolar, trazendo para sua experiência aquilo que tem sentido e significado.

Quanto à amostragem dos questionários, duas questões-chave, “o que ajuda na implantação de um currículo inovador?” e “o que atrapalha na implantação de um currículo inovador?”, foram centrais para análise das respostas dos docentes. Por conta do objetivo desse estudo estar ancorado em perceber as falas dos professores sobre a implantação de uma política curricular, tais questões nos revelaram que, no tocante as categorias estabelecidas para esse enfoque, quais sejam, a interlocução com as secretarias estaduais de educação, com a gestão escolar, com os docentes de sua escola, com estudantes e comunidade escolar, os professores assumem uma enunciação discursiva crítica em relação ao papel que tem as secretarias, reconhecendo que são importantes, mas na disputa que se encontra no bojo do projeto de funcionarização entre o Estado e os professores, explicitado anteriormente, as secretarias assumem o “meio termo” entre os docentes e o âmbito governamental, assumindo um viés de burocratizar e impor normas e regulamentos às escolas, impactando, assim, a relação com os docentes.

Quanto à gestão escolar, os docentes a caracterizaram mencionando que um bom gestor deve promover com a equipe docente um trabalho coletivo e participativo, embora esteja presente a marca do “tarefismo” no cotidiano das escolas com pouco tempo para pensar o próprio trabalho.

Já com a relação ao olhar dos professores sobre eles mesmos na implantação de uma política e do trabalho docente, enfatizam o aspecto ético/moral da docência no qual a marca da coerência e do respeito aos seus colegas de trabalho é relevante e imputam as lacunas estruturais do sistema educacional como entraves para a realização de um trabalho eficiente.

Com isso, os estudantes foram vistos num lugar de centralidade no processo ensino-aprendizagem e que um currículo inovador deve-se voltar para o protagonismo juvenil no sentido de dar voz e vez aos discentes, entretanto, não veem os estudantes e a comunidade com possibilidades concretas de influenciar o currículo escolar. A comunidade é vista como relevante na perspectiva dialógica e cooperativa sem, no entanto, colaborar diretamente com a implementação de uma política.

Em suma, as duas fontes principais dessa pesquisa – as cartas e a amostragem dos questionários – explicitam os múltiplos olhares e discursos produzidos pelos docentes na implantação do ProEMI. Não há uma única possibilidade de interpretação, mas diversas vias são tecidas, e imbricações variadas ocorrem quando o professor é chamado pelo Estado para implantar uma política educacional.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como objetivo principal compreender quais são as percepções que os docentes fazem sobre o ProEMI. Para isto, na apresentação desse estudo, fizemos um levantamento bibliográfico realizado nos bancos de dissertações e teses da Capes e do *Scielo*, trazendo autores que problematizam a formação continuada de professores do EM, que discorrem acerca desse nível de ensino, e documentos oficiais sobre o ProEMI foram analisados, buscando, assim, compreender o olhar dos professores sobre essa política.

No Capítulo 1, fizemos uma revisão de literatura sobre a escola média na qual autores como Clarice Nunes (2000), Jamil Cury (1998) e outros, emprestaram-nos seus conceitos para entendermos o EM, sua constituição, sua história e suas mazelas. Propomos uma reflexão fundamentada nos estudos de História da Educação, a respeito das tensões que marcaram o processo histórico de configuração do Ensino Médio no Brasil (que, aliás, não difere muito do processo em nível internacional). Para essa reflexão, no entanto, questões estruturais que marcam as políticas, as intervenções, as práticas e as decisões relativas a esse nível de ensino foram apontadas.

Após breve resgate histórico das questões-chave trabalhadas nesse Capítulo, vale salientar que, é da inserção acentuada do Estado no campo educacional que a História da Educação no âmbito geral e a do Ensino Médio no âmbito específico tem nos imposto – como vimos no início desta dissertação – as marcas de dualidade presentes no EM, gerando crise identitária e proporcionando indefinições. O que constatamos ao convidar alguns autores para conversar conosco, de modo específico, Clarice Nunes (2000), é que a escola média que outrora se caracterizava como sendo uma escola de elite, nos últimos vinte anos, vem apresentando-se com um *viés* de escola de massas, forçada pela quase universalização do Ensino Fundamental, pressionando-a a se expandir. Entretanto, observa-se que, mesmo tendo obtido avanços nessa faixa escolar no tocante ao acesso, o mesmo não ocorrera com a qualidade do ensino, forçando os sujeitos que se colocam nessa disputa, a buscar a implantação de políticas curriculares, nesse caso o ProEMI, objetivando a implantação de um currículo que faça sentido aos estudantes.

No Capítulo seguinte, discorreremos sobre os documentos oficiais para criação do ProEMI e o lugar que essa política ocupa para o EM. Problematicamos as políticas e os programas criados nos últimos anos no Brasil, revelando a produção acadêmica sobre os

docentes desse nível de ensino, bem como a Política Nacional de Formação de Professores entrelaçando-as com os aspectos formativos do ProEMI, seus princípios e conceitos. Ainda, focalizamos as reformas ocorridas nos últimos anos, voltadas para o EM. Incluem-se a LDBEN, as novas diretrizes para a formação de professores e para a reestruturação do EM. Dentro deste escopo reformista, situamos a criação desse Programa.

Em seguida, no Capítulo 3, uma análise documental foi feita sobre a Portaria Ministerial nº 971 que o instituiu, o Documento Orientador e o Parecer nº 11/2009, buscando imbricá-los dos cinco contextos propostos na *Abordagem dos Ciclos de Política de Ball* (1993). Por meio dessa teoria sociológica foi possível mapear os discursos e os múltiplos olhares dos professores sobre esse programa e, ao mesmo tempo, demonstrar que eles não reproduzem simplesmente os textos legais, mas os recriam e os ressignificam em suas práticas. O curso de formação realizado em parceria entre MEC/Sesc foi apresentado, explicitando os conceitos para os quais ele se organizou, sua estrutura de funcionamento, as responsabilidades de cada parceiro e, ao final, a análise de dados dos participantes foi problematizada.

No quarto e último Capítulo, expressamos a avaliação das percepções que os professores participantes do curso (MEC/Sesc, 2010) apresentaram naquele momento. As duas fontes principais de análise foram às cartas escritas pelos professores e a amostragem de questionários. Nesses instrumentos, observamos que os docentes, ora se “esposam” (Nóvoa, 1991) do discurso oficial, ora apresentam uma narrativa de inovação e criticidade, ora são os “pedagogistas”, ou seja, aqueles que assumem enunciações voltadas para o campo pedagógico e seus princípios, ou ainda, são os *sem opção deliberada* na qual as três dimensões apontadas podem variar e serem assumidas pelos docentes dependendo das situações que ocorrem. Assim, as falas dos participantes mostram que, os maiores retrocessos apontados encontram-se em sua maioria alocados na estrutura do sistema educacional, ou seja, na relação entre as escolas e outras instâncias educacionais como as secretarias e o MEC. Em contrapartida os avanços mais significativos sinalizados estão situados no nível local, qual seja, dentro da própria unidade escolar, sobre a qual se articulam as iniciativas locais e/ou pessoais com lutas politicamente mais amplas, para além dos programas do MEC.

Assim sendo, podemos extrair da figura a seguir uma das faces desse curso de formação no qual os professores fizeram uma oficina e puderam exprimir a percepção acerca da política aqui pesquisada.

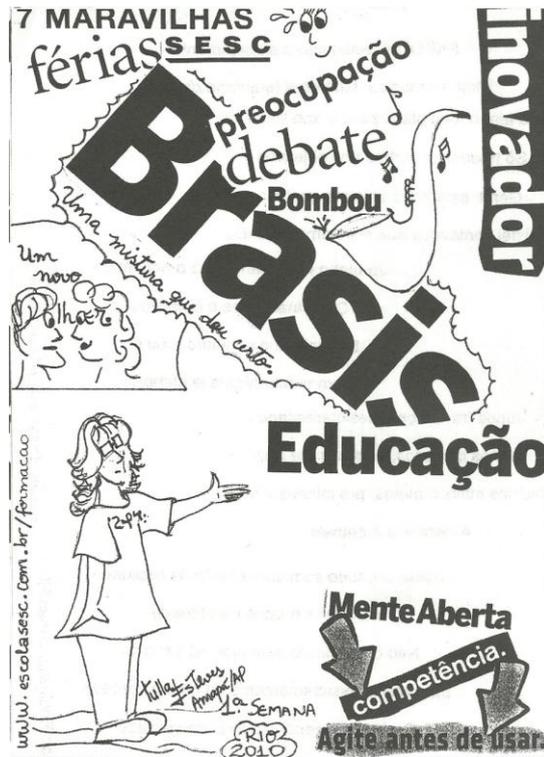


Figura 3 – “Oficina Artes Plásticas: fazendo jornal na escola”. Inovação *em foco*. (Curso I, Janeiro de 2010).

Essa imagem expressa, a nosso ver, a diversidade presente no Brasil e a oficialidade discursiva sendo assumida pelos docentes. Eles incorporam os conceitos-chave dos documentos oficiais: inovador, Educação, competência, mente aberta (fazendo alusão a mudança curricular), um novo olhar, dentre outros.

É dentro desse contexto que o ProEMI foi instituído e apresentado aos professores no curso de formação continuada e detalhado nos Capítulos 2 e 3. Como já dito anteriormente, essa política visou/visa, dentre outros objetivos, diversificar os currículos e promover articulação dos conteúdos escolares numa perspectiva interdisciplinar. O curso de formação mencionado tornou-se base empírica dessa pesquisa cujos múltiplos olhares dos professores sobre a política foram percebidos.

A partir das questões sinalizadas pelos participantes nas três semanas de formação foi possível concluir que seus discursos são díspares, ora prevalecendo o formalismo, ora a ideias que se aproximam de um projeto de sociedade e ora um *viés* mais prático. São modos diferentes dos docentes exergarem uma política em implantação.

Para a implementação dessa e de outras políticas, torna-se relevante partir do contexto situacional dos professores no Brasil que, “caracteriza-se, historicamente, por insuficiente formação inicial, baixos salários e precárias condições de trabalho, o que tem aberto caminho, dentre outros, para um processo de aguda proletarização docente” (DOURADO E PARO, 2001, p. 51).

Nesse sentido, o olhar do docente sobre o ProEMI é um dos múltiplos olhares que se pode lançar rumo ao objeto a ser investigado. Ou seja, um ponto de vista é a vista de um ponto. Quando se fotografa uma realidade é um olhar que está se explicitando em detrimento de outro e, assim, sucessivamente. Por isso, passamos a refletir sobre as contribuições e limites desse estudo.

Podemos dizer que nosso estudo traz contribuições acerca do Ensino Médio, no sentido de que os autores adotados são, a nosso ver, os mais citados e com pesquisas relevantes feitas. Explicitam os desafios que se colocam na escola média, tendo em vista o processo de universalização, entrecruzando esse dado com as reformas ocorridas nos últimos anos.

Outra colaboração é imbricar a implementação de uma política pouco conhecida e articulá-la com os conceitos da Abordagem dos Ciclos de Política (BALL, 1994). Nesse sentido, essa pesquisa procura romper com a análise que tem marcado os estudos de política no Brasil muito voltados para o espectro legal. Desejamos analisar os professores na interlocução com a política do ProEMI, desde o nível local, onde os sujeitos do *Contexto da Prática* (BALL, 1994) se encontram, até os sujeitos que estão no nível onde a política tem o seu início, defendido por esse autor, como o *Contexto de Influência*.

Outro objetivo a que essa pesquisa se propôs foi o de trazer à tona as falas dos docentes acerca da implementação de uma política, dando visibilidade a suas falas e rompendo com a ideia de que o professor recebe passivamente os textos legais e os pratica no seu contexto. Aqui, podemos explicitar que os docentes são sujeitos de uma política sem os quais nada pode ser feito. São eles que de fato implementam e, sobretudo, reinterpretam os textos legais.

Outra dimensão desse estudo que, a nosso ver, é relevante remete-nos ao universo pesquisado. Foram professores de 18 estados, das cinco regiões brasileiras, de escolas

públicas estaduais e todos com matrícula no Ensino Médio. Nesse sentido, as categorias adotadas, quais sejam, cargo, gênero e origem, revelaram que os participantes desse escopo formativo eram compostos, majoritariamente, de professoras e da região Nordeste. Sua abrangência é nacional, revelando uma cartografia mais ampla da formação de professores e permitindo que estudos posteriores mais densos sejam feitos.

Quanto aos limites, destacamos que, por opção nossa, a questão do financiamento não foi trabalhada por entendermos que não era o foco da pesquisa. Na tentativa de explorar outras fontes, visando cercar-nos de mais dados sobre política, tivemos muitas dificuldades em obter os dados oficiais. Contatos foram feitos com as autoridades do MEC, na tentativa de ter acesso às atas nas quais a equipe gestora do ProEMI expõe os dados apurados no tocante aos estados e às unidades escolares que aderiram ao programa recentemente e, ainda, informações sobre novas parcerias feitas com outras instituições, como, por exemplo, com o Itaú/Unibanco Social, fundação bancária que, de 2010 até 2012, assumiu a gestão do ProEMI em várias escolas e impulsionou o número de adesões a essa política. Porém, este estudo nos possibilita compreender que o ProEMI não resolve definitivamente as carências dos professores, tendo em vista que seria necessário um novo plano de carreira, que incluísse tempo e alternativas variadas de formação continuada - prevendo experiências mais longas e aprofundadas - assim como dando condições para que os professores tenham espaços e tempos definidos para o intercâmbio com seus pares, a reflexão e o estudo individual sobre suas práticas e sobre os conhecimentos com os quais trabalha.

Nesse sentido, visitas às escolas que estão dentro da rubrica do programa deveriam ter sido feitas com o intuito de investigar se essa política proporcionou alguma mudança nos currículos escolares, apresentando-se com uma das lacunas desse estudo.

Sinalizamos, em suma, que o pouco tempo destinado à conclusão de dissertação do mestrado atrelado a quantidade de disciplinas e de trabalhos a serem cumpridos, certamente torna-se tarefa árdua. Portanto, parafraseando o poeta Fernando Pessoa (2012): “o maior erro que os homens podem cometer é tentar saltar por cima da gradualidade e da evolução da natureza e realizar hoje aquilo que a natureza previu para amanhã.” Ou seja, com base nas limitações apontadas acima, esse estudo é fruto do possível. Ele se insere na lógica desse tempo conturbado, efêmero e fluido.

## REFERÊNCIAS

- AMARAL, Daniel Patti do. OLIVEIRA, Renato José de. Na contramão do Ensino Médio Inovador: propostas do legislativo federal para a inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Caderno Cedes**. Campinas, vol. 31, n. 84, p. 209-230, maio-ago. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: março, 2012.
- ANDRE, Marli. Estado da arte da formação de professores no Brasil. **Educação & Sociedade**. v. xx, n.68, p. 301-309, 1999.
- BALL, Stephen. Bowe, Richard. Subject departments and the “implementation” of National Curriculum policy: an overview of the issues. **Journal of Curriculum Studies**. London, v. 24, n. 2, p. 97-115, 1992.
- BALL, Stephen. What is policy? Texts, trajectories and toolboxes. **Discourse**. London, v. 13, n. 2, p. 10-17, 1993.
- \_\_\_\_\_. Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação. **Currículo sem Fronteiras**. vol.1, nº 2, p. 99-116, Jul e Dez, 2001.
- \_\_\_\_\_. Some reflections on policy theory: a brief response to Hatcher and Troyna. **Journal of Education Policy**. London, v. 9, n. 2, p. 171-182. 1994.
- BOWE, Richard *et al.* **Reforming education & changing schools**: case studies in policy sociology. London: Routledge, 1992.
- BRASIL. Lei n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- \_\_\_\_\_. Constituição. Constituição da Republica Federativa do Brasil. Brasília, 1988.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Do parecer no tocante ao Programa do Ensino Médio Inovador. Parecer CNE/CP nº 11/2009. Relator: Francisco Aparecido Cordão. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Minuta de Portaria. Brasília, 2009.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador. Brasília, set. 2009.
- BRZEZINSKI, Iria e GARRIDO, Elza. Análise dos trabalhos do GT Formação de Professores: o que revelam as pesquisas do período 1992-1998. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo. n. 18, set/out/nov/dez, p. 82-100, set-dez, 2001.
- CAMARGO, Eliana Aparecida Piedade Camargo. Políticas Públicas de Educação Nacional e Paulista: A função social do Ensino Médio. 128p. Dissertação (Mestrado) - Universidade Cidade de São Paulo, 2007.
- CARVELLI, Josete Guariento. **Formação Continuada de Professores**: Aplicabilidade de um programa. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Oeste Paulista, 2007.

COSTA, Gilvan Luiz Machado. OLIVEIRA, Dalila Andrade. Trabalho docente no ensino médio no Brasil. **Perspectiva**. Florianópolis, v. 29, n. 2, 727-750, jul./dez. 2011 Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em: maio, 2012.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino Médio e Ensino Profissional: da Fusão À Exclusão. **Tecnologia & Cultura**. Rio de Janeiro, v. 2, n.2, p. 10-29, 1998.

\_\_\_\_\_. A Universidade Brasileira: entre o taylorismo e a anarquia. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 10, p. 90-96, 1999.

\_\_\_\_\_. Ensino Médio e Ensino Técnico: de volta ao passado? **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 12, n.24, p. 65-89, 1998.

CURY, Carlos Roberto Jamil. O ensino médio no Brasil: histórico e perspectivas. Educação em Revista. Nº 27. Belo Horizonte, 1998.

\_\_\_\_\_. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**. n.116, p.245-262, jun. 2002.

DOURADO, Luiz Fernando. PARO, Vitor Henrique. **Políticas educacionais e educação básica**. São Paulo: Xamã, 2001.

FADEL, Claudia Guimarães. **Novas Luzes sobre o ensino médio**. 2004. (Monografia) em Administração Escolar. Universidade Federal do Rio de Janeiro – UFRJ, 2004.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 4ªed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Qual é a cara do Ensino Médio brasileiro?** Observatório Jovem. Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: <<http://www.uff.br/emdialogo/>>. Acesso em: dezembro, 2011.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: UNESP, 1991.

HERNECK, Heloisa Raimunda. Formação Continuada de professores: níveis de compreensão de uma política pública. 100 p. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, 2007.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio (org.). **Vidas de professores**. Portugal: Porto, 1992.

KUENZER, Acácia Zeneida. **Ensino médio e profissional: as políticas do Estado neoliberal**. São Paulo : Cortez, 1997.

\_\_\_\_\_. O ensino médio no Plano Nacional de Educação 2011-2020: superando a década perdida? **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 31, n. 112, p. 851-873, jul./set. 2010.

LAWN, Martin. Os professores e a fabricação de Identidades. **Currículo sem Fronteiras**, v. 1, nº 2, p. 117-130, Jul/Dez. 2001.

LÉLIS, Isabel. XAVIER, Libânia. O ofício docente na voz de suas lideranças sindicais. Sísifo. **Revista de Ciências da Educação**. p. 25-34, 2010. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: janeiro de 2013.

LOURO, Guacira Lopes. **Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação & Sociedade**. v. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr, 2006. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: novembro, 2011.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. **Os Professores e a sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

NÓVOA, Antônio. Formação de Professores. In: \_\_\_\_\_. **Vida de Professores**. Lisboa: Porto, 1991.

NUNES, Clarice. **O “velho” e “bom” ensino secundário: momentos decisivos**. Revista Brasileira de Educação. nº 14, 2000.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre Políticas Educacionais: terreno de contestação**. Tradução de Isabel Margarida Maia. Editora Porto, 2000.

PESSOA, Fernando. **Baralho de Cartas**. Grafilopes, 2012. ISBN: 978-989-8621-39-9

PIMENTEL, Alessandra. O método da Análise Documental: seu uso numa pesquisa historiográfica. **Cadernos de Pesquisa**. n. 114, 2001.

PINHEIRO, Sônia Regina Brum Pinheiro. **Mudanças e inovações na organização curricular de Escolas Estaduais de Ensino Médio do município de Santa Maria/RS**. 177p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Maria, 2007.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **O Ensino Médio**. Organização do ensino no Brasil: níveis e modalidades na Constituição Federal e na LDB. São Paulo: Xamã Editora, 2002.

REIS *et. al.* Docência e exaustão emocional. **Educação & Sociedade**. v.27, n.94 Campinas. Jan/Abril, 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v27n94/a12v27n94.pdf>. Acesso em: Dezembro, 2011.

RIBEIRO, Eloisa Helena Rodrigues Matielo. **A formação Continuada do Professor: uma experiência com o Ensino Médio em rede**. 195 p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. 13.<sup>a</sup> edição - Petrópolis: Vozes, 1991.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

TELMO, Caria. Itinerário de aprendizagens sobre a construção teórica do objecto saber. **Etnográfica** - Revista do Centro de Estudos de Antropologia Social. Lisboa, 2007.

ZANTEN, Agnès Van. A influência das normas de estabelecimento na socialização profissional dos professores: o caso dos professores dos colégios periféricos franceses. *In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs). **O Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

*In*: TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude (orgs). **O Ofício de professor: história, perspectivas e desafios internacionais**. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 2008.

**ANEXOS**

## Anexo 1 – Programação do Curso de Formação de professores (2010)

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO		
<b>Domingo   Chegada e Acomodação na Escola SESC de Ensino Médio</b>		
Hora	Local	Atividade
14h às 22h	Teatro	Credenciamento (receber crachá, bolsa com material e camisa) e inscrição nas oficinas *
12h às 14h	Restaurante	Almoço
16h às 16h30	Restaurante	Lanche
19h às 20h30	Restaurante	Jantar
* Para os que chegarem após as 22h o credenciamento poderá ser feito na segunda-feira de 8h a 14h		
<b>Primeiro Dia (2ª feira)   VER: O contexto no qual buscamos construir a interdisciplinaridade</b>		
Hora	Local	Atividade
6h às 7h	Instalações esportivas da Escola	(Opcional) Prática de esportes orientada por profissionais de Educação Física: piscina, musculação, ciclismo e caminhada.
7h às 7h45	Restaurante	Café da manhã.
8h às 9h30	Teatro da Escola SESC de Ensino Médio	Abertura oficial do Curso com apresentação do Programa e orientações aos grupos de trabalho.
9h30 às 12h	Teatro	<b>Palestra do prof. Edgar Morin:</b> "Por uma educação que responda aos desafios do século XX".
13h às 14h	Restaurante	Intervalo para almoço.
14h às 18h	salas de aula	Trabalho em Grupos: Identificar e descrever os dois maiores facilitadores e os dois maiores dificultadores para a implantação de um trabalho interdisciplinar e contextualizado na perspectiva do Ensino Médio Inovador.
15h30 às 16h	Pátio Coberto	Café.
18h às 20h	Ala Marrom - Sala 1 (1º Pavimento)	Avaliação Funcional.
19h às 19h50	Restaurante	Intervalo para jantar.
20h às 22h	Vários	Oficinas artísticas e esportivas.
22h30	Dormitórios	Recolher / horário de silêncio a partir de 23h.

Segundo Dia (3ª feira) | **JULGAR:** Contribuições teóricas para a construção da interdisciplinaridade

Hora	Local	Atividade
6h às 7h	Instalações esportivas da Escola	(Opcional) Prática de esportes orientada por profissionais de Educação Física: piscina, musculação, ciclismo e caminhada.
7h às 7h45	Restaurante	Café da manhã.
8h às 10h	Teatro	Análise teórica com foco nas áreas de Códigos e Linguagens e de Ciências Humanas e Sociais. <b>Conferencistas: Profs. Mauro Maldonato e Francisco Savioli.</b> <b>IMPORTANTE:</b> Para os professores de todas as áreas.
10h às 10h30	Pátio Coberto	Café e deslocamento para as salas de trabalho de grupo.
10h30 às 12h30	salas de aula	Trabalho em Grupos: Considerando o que foi apresentado pelos conferencistas, que confronto vocês fazem entre a realidade ontem identificada e apresentada na sua região e os fundamentos teóricos hoje apresentados? Que alternativas ou iniciativas concretas o grupo já poderia propor, trabalhando sobre o material produzido pelos educadores da sua região, no dia de ontem?
13h às 14h	Restaurante	Intervalo para almoço.
14 às 15h30	salas de aula	Trabalho em Grupos: Continuação dos grupos de trabalho, para síntese em forma de conclusões e recomendações.
15h30 às 16h30	Pátio Coberto	Café e deslocamento para o Teatro.
16h30 às 17h30	Teatro	Plenário de apresentação das conclusões e recomendações dos grupos.
17h30 às 18h30	Teatro	Síntese de conclusão dos trabalhos do dia.
18h30 às 20h	Ala Marrom - Sala 1 (1º Pavimento)	Avaliação Funcional.
19h às 20h	Restaurante	Intervalo para jantar.
20h às 22h	Vários	Oficinas artísticas e esportivas.
22h30	Dormitórios	Recolher / horário de silêncio a partir de 23h.

Terceiro Dia (4ª feira) | **JULGAR:** Contribuições teóricas para a construção da interdisciplinaridade

Hora	Local	Atividade
6h às 7h	Instalações esportivas da Escola	(Opcional) Prática de esportes orientada por profissionais de Educação Física: piscina, musculação, ciclismo e caminhada.
7h às 7h45	Restaurante	Café da manhã.
8h às 10h	Teatro	Análise teórica com foco nas áreas de Matemática e de Ciências da Natureza. <b>Conferencistas: Profs. Mauro Maldonato e Francisco Savioli.</b> <b>IMPORTANTE:</b> Para os professores de todas as áreas.
10h às 10h30	Pátio Coberto	Café e deslocamento para as salas de trabalho de grupo.
10h30 às 12h30	salas de aula	Trabalho em Grupos: Considerando o que foi apresentado pelos conferencistas, que confronto vocês fazem entre a realidade ontem identificada e apresentada na sua Região e os fundamentos teóricos hoje apresentados? Que alternativas ou iniciativas concretas o grupo já poderia propor, trabalhando sobre o material produzido pelos educadores da sua região, no dia de ontem?
13h às 14h	Restaurante	Intervalo para almoço.
14h às 15h30	salas de aula	Trabalho em Grupos: Continuação dos grupos do trabalho anterior, para síntese em forma de conclusões e recomendações.
15h30 às 16h	Pátio Coberto	Café e deslocamento para o Teatro.
16h30 às 17h30	Teatro	Plenário de apresentação das conclusões e recomendações dos grupos.
17h30 às 18h30	Teatro	Síntese de conclusão dos trabalhos do dia.
19h às 20h	Restaurante	Intervalo para jantar.
20h às 22h	Teatro	Palestra show com o grupo Marcelo Torres Jazz Band.
22h30	Dormitórios	Recolher / horário de silêncio a partir de 23h.

## FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DO ENSINO MÉDIO

**Quarto Dia (5ª feira) | AGIR:** Contribuições das práticas e propostas de ação para a construção da interdisciplinaridade.

Hora	Local	Atividade
6h às 7h	Instalações esportivas da Escola	(Opcional) Prática de esportes orientada por profissionais de Educação Física: piscina, musculação, ciclismo e caminhada.
7h às 7h45	Restaurante	Café da manhã.
8h às 12h	Teatro da Escola SESC de Ensino Médio	Painel de práticas pedagógicas com convidados do MEC, para apresentação de experiências inovadoras no ensino médio.
13h às 14h	Restaurante	Intervalo para almoço.
14h às 18h	Teatro	Esclarecimento do MEC sobre o programa Ensino Médio Inovador. (Café servido no foyer)
18h às 20h	Ala Marrom - Sala 1 (1º Pavimento)	Avaliação Funcional.
19h às 20h	Restaurante	Intervalo para jantar.
20h às 22h	Vários	Oficinas artísticas e esportivas.
22h30	Dormitórios	Recolher / horário de silêncio a partir de 23h.

**Quinto Dia (6ª feira) | AGIR:** Contribuições das práticas e propostas de ação para a construção da interdisciplinaridade.

Hora	Local	Atividade
6h às 7h	Instalações esportivas da Escola	(Opcional) Prática de esportes orientada por profissionais de Educação Física: piscina, musculação, ciclismo e caminhada.
7h às 7h45	Restaurante	Café da manhã.
8h às 10h	Vários	Painel de práticas pedagógicas com os professores da Escola SESC de Ensino Médio.
10h às 10h20	Restaurante	Café e deslocamento para os locais dos relatos e oficinas.
10h30 às 12h30	Vários	Painel de práticas pedagógicas com os professores da Escola SESC de Ensino Médio.
13h às 14h	Restaurante	Intervalo para almoço.
14 às 16h	Vários	Painel de práticas pedagógicas com os professores da Escola SESC de Ensino Médio.
16h às 17h	Pátio Coberto	Café e arrumação da bagagem para retorno.
17h às 19h	Teatro	Avisos finais e Cerimônia de Encerramento.
19h às 20h	Restaurante	Jantar.
19h às 22h	Piscina do DN	Coquetel de encerramento. Noite livre.

**Sábado | Levando na mala bastante saudade...**

Hora	Local	Atividade
7h às 8h	Restaurante	Café da manhã.
8h às 9h	Dormitórios	Fechar malas e deixar as instalações.

## Anexo 2 – Questionário

### ATIVIDADES DE TODOS OS DIAS DA SEMANA ATIVIDADES ESPORTIVAS OPCIONAIS PELA MANHÃ

1. Sobre as atividades esportivas OPCIONAIS pela manhã, assinale com (X) a(s) atividade(s) de que participou:

- Caminhada / Corrida
- Ginástica / Musculação
- Ginástica
- Piscina

2. Sobre os Profissionais que desenvolveram as atividades da pergunta 1, **ASSINALE OS ITENS** que correspondem às experiências que você vivenciou:

- Tiveram bom relacionamento com os participantes.
- Respeitaram o ritmo e as condições de cada participante.
- Favoreceram a integração das pessoas que participavam das atividades.
- Demonstraram conhecimento e domínio das técnicas com que trabalharam.
- Favoreceram o alcance dos objetivos gerais do Seminário.

3. Sobre as instalações e equipamentos utilizados, **ASSINALE OS ITENS** que correspondem às experiências que você vivenciou:

- Mostraram-se adequados ao tamanho do grupo.
- Atenderam às necessidades técnicas do grupo que participou.
- Aparentavam manutenção que lhes oferecia segurança, limpeza e boa aparência.
- Podem ser equiparados às instalações e equipamentos esportivos da escola em que trabalham.
- São inferiores às instalações e equipamentos esportivos da escola em que trabalham.

4. Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para nossa Avaliação das atividades matinais OPCIONAIS:

---



---

### ATIVIDADES DE TODOS OS DIAS DA SEMANA OFICINAS DE ARTES E ATIVIDADES ESPORTIVAS NOTURNAS

5. Escreva nas linhas abaixo o nome da Atividade noturna de que participou:

---



---

**Considerando essa atividade, preencha os itens que se seguem:**

6. Sobre os Profissionais que desenvolveram as atividades da pergunta 5, **ASSINALE OS ITENS** que correspondem às experiências que você vivenciou:

- Tiveram bom relacionamento com os participantes.

- Respeitaram o ritmo e os conhecimentos prévios de cada participante.
- Favoreceram a integração das pessoas que participavam das atividades.
- Motivaram os participantes a compartilharem aquilo que já sabiam ou aquilo que iam aprendendo durante a atividade.
- Demonstraram conhecimento e domínio das técnicas com que trabalharam.
- Favoreceram a elaboração de um produto ou síntese final para apresentação no encerramento do Seminário.
- Contribuíram para o alcance dos fins do Seminário.

7. Sobre as instalações, recursos e equipamentos utilizados, **ASSINALE OS ITENS** que correspondem às experiências que você vivenciou:

- Mostraram-se adequados ao tamanho do grupo.
- Atenderam às necessidades técnicas do grupo que participou.
- Aparentavam manutenção e cuidados que lhes ofereciam segurança, limpeza e boa aparência.
- Podem ser equiparados às instalações, recursos e equipamentos da escola em que trabalho.
- São inferiores às instalações, recursos e equipamentos da escola em que trabalho.

8. Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para nossa Avaliação das atividades noturnas:

---



---

### **ATIVIDADES DE SEGUNDA-FEIRA**

#### **9. Palestra de Abertura (a cargo do MEC).**

9.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

- SIM     NÃO     EM PARTE

9.2 – Utilizou-se bem dos recursos disponíveis para sua apresentação?

- SIM     NÃO     EM PARTE

9.3 – Apresentou com clareza os objetivos do Encontro?

- SIM     NÃO     EM PARTE

9.4 – Deixou claros os impactos do Novo Ensino Médio na sua ação pedagógica?

- SIM     NÃO     EM PARTE

9.5 – Respeitou o tempo disponibilizado para apresentação?

- SIM     NÃO     EM PARTE

9.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para Avaliação dessa atividade:

---

---

**10. Palestra de Orientações Gerais (Prof. Artur Motta)**

10.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM  NÃO  EM PARTE

10.2 – Utilizou-se bem dos recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM  NÃO  EM PARTE

10.3 – As orientações foram claras, ajudando a compreender os objetivos e a dinâmica do Encontro?

SIM  NÃO  EM PARTE

10.4 – As orientações favoreceram seu entendimento sobre o funcionamento dos diferentes setores, sobre a organização dos tempos e espaços, sobre a dinâmica dos diferentes momentos formativos e sobre outros aspectos práticos do Encontro?

SIM  NÃO  EM PARTE

10.5 – Respeitou o tempo disponibilizado para apresentação?

SIM  NÃO  EM PARTE

10.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para Avaliação dessa atividade:

---

---

**11. Trabalho em Grupo.**

11.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM  NÃO  EM PARTE

11.2 – O local de reunião do Grupo estava em boas condições para o trabalho?

SIM  NÃO  EM PARTE

11.3 – O(a) Coordenador(a) favoreceu a participação de todas as pessoas do Grupo?

SIM  NÃO  EM PARTE

11.4 – O tempo foi bem distribuído e bem administrado para o trabalho proposto?

SIM  NÃO  EM PARTE

11.5 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para Avaliação dessa atividade:

---

---

**12. Plenário dos Trabalhos em Grupo.**

12.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM  NÃO  EM PARTE

12.2 – As sínteses apresentadas permitiram uma visão da realidade vivida pelos

Professores participantes do Encontro?

SIM  NÃO  EM PARTE

12.3 – O tempo disponível aos Representantes dos Grupos foi bem utilizado?

SIM  NÃO  EM PARTE

12.4 – Os recursos disponíveis para a apresentação dos Grupos foram bem utilizados?

SIM  NÃO  EM PARTE

12.5 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para Avaliação dessa atividade:

---

---

### **13. Síntese do dia (Prof. Artur Motta)**

13.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM  NÃO  EM PARTE

13.2 – Utilizou-se bem dos recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM  NÃO  EM PARTE

13.3 – A linguagem usada na apresentação lhe favoreceu fazer a síntese dos trabalhos desenvolvidos ao longo do dia?

SIM  NÃO  EM PARTE

13.4 – Respeitou o tempo disponibilizado para sua apresentação?

SIM  NÃO  EM PARTE

13.5 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---

---

14. No espaço abaixo, acrescente outras observações que favoreçam a Avaliação da segunda-feira, ainda não abordadas nas perguntas que você já respondeu.

---

---

### **ATIVIDADES DE TERÇA-FEIRA**

#### **15. Palestra de Abertura – Prof. Mauro Maldonato**

15.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM  NÃO  EM PARTE

15.2 – Utilizou-se bem dos recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM  NÃO  EM PARTE

15.3 – Teve linguagem clara e acessível?

SIM  NÃO  EM PARTE

15.4 – Respeitou o tempo disponibilizado para sua apresentação?

SIM  NÃO  EM PARTE

15.5 – Trouxe contribuições para fazer avançar a discussão sobre a realidade, apresentada no Plenário dos Grupos da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

15.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---



---

### **16. Palestra de Abertura – Prof. Vasco Moretto**

16.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

16.2 – Utilizou-se bem dos recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

16.3 – Teve linguagem clara e acessível, facilitando o entendimento da abordagem teórica realizada?

SIM     NÃO     EM PARTE

16.4 – Respeitou o tempo disponibilizado para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

16.5 – Trouxe contribuições para fazer avançar a discussão sobre a realidade, apresentada no Plenário dos Grupos da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

16.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---



---

### **17. Trabalho em Grupo.**

17.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

17.2 – O local de reunião do Grupo estava em boas condições para o trabalho?

SIM     NÃO     EM PARTE

17.3 – O(a) Coordenador(a) favoreceu a participação de todas as pessoas do Grupo?

SIM     NÃO     EM PARTE

17.4 – O tempo foi bem distribuído e bem administrado para o trabalho proposto?

SIM     NÃO     EM PARTE

17.5 – O Grupo conseguiu avançar em relação à discussão da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

17.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---



---

### **18. Plenário dos Trabalhos em Grupo.**

18.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

18.2 – As sínteses apresentadas permitiram uma visão da realidade vivida pelos Professores participantes do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

18.3 – O tempo disponível aos Representantes dos Grupos foi bem utilizado?

SIM     NÃO     EM PARTE

18.4 – Os recursos disponíveis para a apresentação dos Grupos foram bem utilizados?

SIM     NÃO     EM PARTE

18.5 – Considerando o conjunto das contribuições dos Grupos, você percebeu avanços em relação às discussões da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

18.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---



---

### **19. Síntese do dia (Prof. Artur Motta)**

19.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

19.2 – Utilizou-se bem dos recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

19.3 – A linguagem proporcionou compreensão dos fundamentos teóricos trabalhados nesse dia?

SIM     NÃO     EM PARTE

19.4 – Respeitou o tempo disponibilizado para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

19.5 – Trouxe contribuições para fazer avançar a discussão sobre a realidade, apresentada no Plenário dos Grupos da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

19.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---



---

20. No espaço abaixo, acrescente outras observações que favoreçam a Avaliação da terça-feira, ainda não abordadas nas perguntas que você já respondeu

---



---

### **ATIVIDADES DE QUARTA-FEIRA**

#### **21. Palestra de Abertura – Prof. Mauro Maldonato**

21.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

21.2 – Utilizou-se bem dos recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

21.3 – Teve linguagem clara e acessível?

SIM     NÃO     EM PARTE

21.4 – Respeitou o tempo disponibilizado para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

21.5 – Trouxe contribuições para fazer avançar a discussão sobre a realidade, apresentada no Plenário dos Grupos da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

21.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---

## **22. Palestra de Abertura – Prof. Vasco Moretto**

22.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

22.2 – Utilizou-se bem dos recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

22.3 – Teve linguagem clara e acessível, facilitando o entendimento da abordagem teórica realizada?

SIM     NÃO     EM PARTE

22.4 – Respeitou o tempo disponibilizado para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

22.5 – Trouxe contribuições para fazer avançar a discussão sobre a realidade, apresentada no Plenário dos Grupos da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

22.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---

## **23. Trabalho em Grupo.**

23.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

23.2 – O local de reunião do Grupo estava em boas condições para o trabalho?

SIM     NÃO     EM PARTE

23.3 – O(a) Coordenador(a) favoreceu a participação de todas as pessoas do Grupo?

SIM     NÃO     EM PARTE

23.4 – O tempo foi bem distribuído e bem administrado para o trabalho proposto?

SIM     NÃO     EM PARTE

23.5 – O Grupo conseguiu avançar em relação à discussão da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

23.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

#### **24. Plenário dos Trabalhos em Grupo.**

24.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

24.2 – As sínteses apresentadas permitiram uma visão da realidade vivida pelos

Professores participantes do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

24.3 – O tempo disponível aos Representantes dos Grupos foi bem utilizado?

SIM     NÃO     EM PARTE

24.4 – Os recursos disponíveis para a apresentação dos Grupos foram bem utilizados?

SIM     NÃO     EM PARTE

24.5 – Considerando o conjunto das contribuições dos Grupos, você percebeu avanços em relação às discussões da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

24.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

#### **25. Síntese do dia (Prof. Artur Motta)**

25.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

25.2 – Utilizou-se bem dos recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

25.3 – A linguagem proporcionou compreensão dos fundamentos teóricos trabalhados?

SIM     NÃO     EM PARTE

25.4 – Respeitou o tempo disponibilizado para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

25.5 – Trouxe contribuições para fazer avançar a discussão sobre a realidade, apresentada no Plenário dos Grupos da segunda-feira?

SIM     NÃO     EM PARTE

25.6 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---

---

**26. Apresentação Artística no Teatro**

26.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

26.2 – As falas foram adequadas aos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

26.3 – Teve linguagem clara e acessível?

SIM     NÃO     EM PARTE

26.4 – Trouxe contribuições para fazer avançar as discussões mantidas até aquele momento, sobre os temas do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

26.5 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---

---

27. No espaço abaixo, acrescente outras observações que favoreçam a Avaliação da quarta-feira, ainda não abordadas nas perguntas que você já respondeu.

---

---

**ATIVIDADES DE QUINTA-FEIRA****28. Painel de Partilha de Experiências do MEC - 1ª Parte**

28.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

28.2 – Utilizaram bem os recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

28.3 – A linguagem foi clara e acessível?

SIM     NÃO     EM PARTE

28.4 – O tempo disponibilizado para a apresentação foi respeitado?

SIM     NÃO     EM PARTE

28.5 – As experiências apresentadas trouxeram contribuições para fazer avançar as práticas docentes na realidade da sua Escola?

SIM     NÃO     EM PARTE

28.6 – No espaço abaixo, acrescente outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---

---

**29. Painel de Partilha de Experiências do MEC - 2ª Parte**

29.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

29.2 – Utilizaram bem os recursos disponíveis para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

29.3 – A linguagem foi clara e acessível?

SIM     NÃO     EM PARTE

29.4 – O tempo disponibilizado para a apresentação foi respeitado?

SIM     NÃO     EM PARTE

29.5 – As experiências apresentadas trouxeram contribuições para fazer avançar as práticas docentes na realidade da sua Escola?

SIM     NÃO     EM PARTE

29.6 – No espaço abaixo, acrescente outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---



---

### **30. Trabalho em Grupo.**

30.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

30.2 – O local de reunião do Grupo estava em boas condições para o trabalho?

SIM     NÃO     EM PARTE

30.3 – O(a) Coordenador(a) favoreceu a participação de todas as pessoas do Grupo?

SIM     NÃO     EM PARTE

30.4 – O tempo foi bem distribuído e bem administrado para o trabalho proposto?

SIM     NÃO     EM PARTE

30.5 – O Grupo conseguiu formular proposta(s) concreta(s) que favoreçam o avanço das práticas na sua realidade?

SIM     NÃO     EM PARTE

30.6 – O Grupo conseguiu explicitar as propostas da pergunta anterior em documento entregue ao representante da Secretaria de Educação do seu Estado?

SIM     NÃO     EM PARTE

30.7 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para avaliação dessa atividade:

---



---

31. No espaço abaixo, acrescente outras observações que favoreçam a Avaliação da quinta-feira, ainda não abordadas nas perguntas que você já respondeu.

---



---

### **ATIVIDADES DE SEXTA-FEIRA**

32. Sobre as atividades da Escola SESC de Ensino Médio, escreva abaixo o nome daquelas de que você participou:

---

33. Sobre os Profissionais que desenvolveram as atividades da pergunta acima, **ASSINALE OS ITENS** que correspondem às experiências que você vivenciou:

- Tiveram bom relacionamento com os participantes.
- Respeitaram o ritmo e os conhecimentos prévios de cada participante.
- Favoreceram a integração das pessoas que participavam das atividades.
- Motivaram os participantes a compartilharem aquilo que já sabiam ou aquilo que iam aprendendo durante a atividade.
- Demonstraram conhecimento e domínio das técnicas com que trabalharam.
- Utilizaram linguagem clara, adequada e acessível.
- Contribuíram para o alcance dos fins do Seminário.

34. Sobre as instalações, recursos e equipamentos utilizados, **ASSINALE OS ITENS** que correspondem às experiências que você vivenciou:

- Mostraram-se adequados ao tamanho do grupo.
- Atenderam às necessidades técnicas do grupo que participou.
- Aparentavam manutenção e cuidados que lhes ofereciam segurança, limpeza e boa aparência.
- Podem ser equiparados às instalações, recursos e equipamentos da escola em que trabalho.
- São inferiores às instalações, recursos e equipamentos da escola em que trabalho.

35. Sobre as experiências que vivenciou, você diria que elas atendem plenamente às exigências da interdisciplinaridade?

- SIM       NÃO       EM PARTE

36. Sobre as experiências que vivenciou, você diria que elas atendem plenamente às exigências da contextualização?

- SIM       NÃO       EM PARTE

37. Você acha viável a aplicação, na sua realidade, das experiências que vivenciou?

- SIM       NÃO       EM PARTE

38. Cite os 3 (três) principais fatores que favorecem a aplicação dessas experiências na sua realidade:

---

---

---

39. Cite os 3 (três) principais fatores que dificultam a aplicação dessas experiências na sua realidade:

---

---

---

**40. Palestra do Prof. Edgar Morin**

40.1 – Ajudou no alcance dos objetivos do Encontro?

SIM     NÃO     EM PARTE

40.2 – Teve linguagem clara e acessível?

SIM     NÃO     EM PARTE

40.3 – Respeitou o tempo disponibilizado para sua apresentação?

SIM     NÃO     EM PARTE

40.4 – Trouxe contribuições para fazer avançar as práticas interdisciplinares e contextualizadas do trabalho docente?

SIM     NÃO     EM PARTE

41 - Acrescente no espaço abaixo, outras contribuições para Avaliação dessa atividade:

---

---

42 – No espaço abaixo, acrescente outras contribuições para Avaliação das atividades de sexta-feira:

---

---